



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE TEATRO

EDCLEY VASCONCELOS LEITE SERRA

**O ENSINO DE TEATRO COMO UMA POSSIBILIDADE A UMA
EDUCAÇÃO ESTÉTICA**

São Cristóvão

2019

EDCLEY VASCONCELOS LEITE SERRA

O ENSINO DE TEATRO COMO UMA POSSIBILIDADE A UMA
EDUCAÇÃO ESTÉTICA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Departamento de Teatro como requisito parcial
para a obtenção da Graduação em Licenciatura em
Teatro da Universidade Federal de Sergipe.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Christine Arndt de
Santana.

São Cristóvão

2019

EDCLEY VASCONCELOS LEITE SERRA

O ENSINO DE TEATRO COMO UMA POSSIBILIDADE A UMA
EDUCAÇÃO ESTÉTICA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Teatro como requisito parcial para a obtenção da Graduação em Licenciatura em Teatro da Universidade Federal de Sergipe.

Aprovado em: ____ / ____ / ____

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Christine Arndt de Santana (Orientadora)
Departamento de Teatro (UFS)

Prof.^o Dr.^o Vladimir de Oliva Mota
Departamento de Artes Visuais e Design (UFS)

Prof.^o Dr.^o Gerson Praxedes Silva
Departamento de Teatro (UFS)

São Cristóvão

2019

DEDICATÓRIA

Dedico este estudo e trabalho aos meus pais, ao meu irmão, a minha vó e a todos os seres humanos.

AGRADECIMENTOS

A minha professora e orientadora, Dr.^a Christine Arndt de Santana, pela sua orientação, seu carinho e seu cuidado em meu percurso para a produção desta monografia e em minha formação acadêmica, e por contribuir com o meu olhar diante do mundo, que me fez conquistar diferentes perspectivas humanas para com o outro que está fora de mim.

Aos professores que participaram da banca examinadora do meu TCC, Dr.^o Gerson Praxedes Silva e Dr.^o Vladimir de Oliva Mota, pelas suas respectivas disponibilidades e colaborações indispensáveis. E ao professor Dr.^o Micael Carmo Côrtes Gomes por ter se disponibilizado para ser suplente da banca examinadora.

Às professoras e aos professores do Departamento de Teatro e de outros departamentos da UFS que colaboraram com a minha formação acadêmica.

Às supervisoras, aos supervisores, às administradoras, aos administradores, às estudantes, aos estudantes, às pacientes e aos pacientes das instituições, nas quais pude realizar os estágios que favoreceram a evolução da minha capacidade pedagógica, artística e social.

Aos meus pais, Magna e Ednilson, ao meu irmão Ednilson Júnior e a minha vó Marinalva, por contribuírem com as suas respectivas parcerias, companhias, respectivos afetos e respectivo laço familiar.

As minhas amigas e aos meus amigos que estiveram presentes em minha companhia durante o caminho acadêmico.

A toda administração do Departamento de Teatro e da Universidade Federal de Sergipe.

As colegas e aos colegas do Departamento de Teatro e de outros departamentos, com as quais e com os quais pude trocar experiências e construir novos laços sociais.

Aos meus familiares maternos e paternos, por eu pertencer a essas duas famílias, das quais carrego a linhagem de parentesco e o vínculo genético na experiência da vida.

Ao meu líder espiritual e consideravelmente amigável, denominado pelo idioma brasileiro de Jesus, o qual espiritualmente e sabiamente contribui em meus procedimentos diários, em minha afetividade e em minha compreensão diante do que é conhecível.

“O teatro é a base de toda educação criativa. Dele fluem todas as artes”.

Richard Courtney, 2010, p. 56.

RESUMO

A presente monografia compõe três capítulos, em cada um desses capítulos constam algumas concepções e um *epilogus*, que abordam e fundamentam o tema “O Ensino de Teatro como uma Possibilidade a uma Educação Estética”. Para isso, precisou-se de uma pergunta norteadora “por que o teatro é uma ferramenta eficaz para que seja possível implementar uma educação estética?”. A hipótese também favoreceu e clareou o caminho da pesquisa, ao levantar a conjectura de que o teatro com as suas potencialidades unificadas aos atributos da educação, pode proporcionar um laboratório de vivência artística e aprendizagem pedagógica que irão levar os cidadãos a uma educação estética, sendo ao mesmo tempo também uma educação ética. Para se desenvolver essa investigação científica no conhecimento artístico-educativo, as referências bibliográficas essenciais respaldaram o direcionamento do conteúdo dessa pesquisa, sendo que as referências complementares reforçaram a constituição dessa estrutura monográfica. Este trabalho se coloca disponível aos possíveis desdobramentos e aperfeiçoamentos em novos conteúdos teóricos e experimentos aplicáveis, para que, com isso, haja maior compreensão da dimensão do ensino de teatro e da educação estética, para que a formação humana do indivíduo se dê a partir da formação do sensível, intelecto e lúdico. Os objetivos guiaram a seleção das referências, a leitura analítica e a cogitação para escrita: **objetivo geral** – estabelecer um diálogo entre autores que fundamentam a importância da educação estética e o uso do teatro para se alcançar esta educação; e **objetivos específicos** – apresentar o conceito de educação que norteia esta pesquisa; analisar algumas teorias referentes à educação estética e ao teatro; identificar e apresentar os autores necessários para a fundamentação teórica acerca da relação teatro-educação; e apontar o ensino do teatro, via uma educação estética, como o responsável por tornar possível a formação de cidadãos a partir do conceito de educação aqui adotado. Desse modo, o processo de investigação em relação ao ensino de teatro é uma tentativa de identificar, através de autores, num trabalho interpretativo-hermenêutico e de correlação de pensamentos, a possibilidade da prática cênica e da pedagogia do teatro para se aplicar uma educação estética, concomitantemente, uma educação ética e uma educação criadora moderna.

Palavras-chave: Educação Estética; Ensino de Teatro; Sensibilidade; Intelectualidade; Ludicidade.

ABSTRACT

The present monograph consists of three chapters, in each of these chapters there are some conceptions and an epilogus, that approach and justify the theme "The Teaching of Theatre as a Possibility to an Aesthetic Education". For this, a guiding question was needed: "Why is theater an effective tool for the implementation of aesthetic education?". The hypothesis also favored and clarified the way of research, when raised the conjecture that theater with its unified potentialities to the attributes of education, can provide a laboratory of artistic experience and pedagogical learning that will direct the citizens to an aesthetic education, in the same time also an ethical education. To develop this scientific investigation in artistic-educational knowledge, the essential bibliographic references supported the direction of the content of this research, and the complementary references reinforced the constitution of this monographic structure. This work is available to the possible developments and improvements in new theoretical content and applicable experiments, so that, with this, there is greater understanding of the dimension of the teaching of theater and aesthetic education, so that the human formation of the individual is given from the formation of the sensitive, intellect and playful. The objectives guided the selection of references, the analytical reading and the cogitation for writing: **general objective** - to establish a dialogue between authors who base the importance of aesthetic education and the use of theater to achieve this education; and **specific objectives** - to present the concept of education that guides this research; to analyze some theories related to aesthetic education and theater; to identify and present the necessary authors for the theoretical foundation about the relationship between theatre and education; and to point out the teaching of theater, with an aesthetic education, as the responsible for making possible the formation of citizens from the concept of education adopted here. Thus, the process of investigation in relation to the teaching of theater is an attempt to identify, through authors, in an interpretive-hermeneutic work and correlation of thoughts, the possibility of the scenic practice and the pedagogy of theater to apply an aesthetic education, concomitantly, an ethical education and a modern creative education.

Keywords: Aesthetic Education; Theatre Teaching; Sensitivity; Intellectuality; Playfulness.

RESUMEN

La presente monografía consta de tres capítulos, en cada uno de los cuales hay algunas concepciones y un epílogo, que abordan y fundamentan el tema "La enseñanza del teatro como posibilidad de una educación estética". Para ello se necesitaba una pregunta orientadora: "¿Por qué el teatro es una herramienta eficaz para la implementación de la educación estética? La hipótesis también favoreció y clarificó el camino de la investigación, al plantear la conjetura de que el teatro con sus potencialidades unificadas a los atributos de la educación, puede proporcionar un laboratorio de experiencia artística y aprendizaje pedagógico que lleve a los ciudadanos a una educación estética, siendo al mismo tiempo también una educación ética. Para desarrollar esta investigación científica en el conocimiento artístico-educativo, las referencias bibliográficas esenciales apoyaron la dirección del contenido de esta investigación, y las referencias complementarias reforzaron la constitución de esta estructura monográfica. Esta obra está a disposición de los posibles desarrollos y mejoras en los nuevos contenidos teóricos y experimentos aplicables, para que, con ello, haya una mayor comprensión de la dimensión de la enseñanza del teatro y de la educación estética, de manera que la formación humana del individuo se dé desde la formación de lo sensible, intelectual y lúdico. Los objetivos guiaron la selección de referencias, la lectura analítica y la reflexión para la escritura: **objetivo general** - establecer un diálogo entre los autores que basan la importancia de la educación estética y el uso del teatro para lograr esta educación; y **objetivos específicos** - presentar el concepto de educación que guía esta investigación; analizar algunas teorías relacionadas con la educación estética y el teatro; identificar y presentar a los autores necesarios para el fundamento teórico de la relación entre el teatro y la educación; y señalar la enseñanza del teatro, a través de la educación estética, como el responsable de posibilitar la formación de los ciudadanos a partir del concepto de la educación adoptado aquí. Así, el proceso de investigación en relación con la enseñanza del teatro es un intento de identificar, a través de los autores, en una obra interpretativa-hermenéutica y de correlación de pensamientos, la posibilidad de que la práctica escénica y la pedagogía del teatro apliquen una educación estética, concomitantemente, una educación ética y una educación creativa moderna.

Palabras clave: Educación Estética; Enseñanza Teatral; Sensibilidad; Intelectualidad; Lúdico.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	10
2. SOBRE O CONCEITO DE EDUCAÇÃO ADOTADO E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO ESTÉTICA.....	16
3. TEATRO E EDUCAÇÃO – PEDAGOGIA DO TEATRO.....	33
4. A EDUCAÇÃO ESTÉTICA E O ENSINO DO TEATRO.....	50
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	60
6. REFERÊNCIAS.....	63

1. INTRODUÇÃO

A educação é um elemento precursor, âmagô e epílogo no desenvolvimento de uma sociedade. Coerente ao que Reboul (2000, p. 9) explana sobre a Filosofia da Educação, que procura entender essa excelência e esse fim da educação para a vida humana, a qual passa por muitas fases inconstantes desde o seu nascimento até a morte. Ela se preocupa com os variados campos que se referem ao conhecimento e a constituição dela mesma. No tocante a este tema, foi selecionada como área de estudo o teatro, mais especificamente, o ensino do teatro, uma vez que a filosofia da educação e o ensino do teatro colaboram, fortemente, com a educação da mulher e do homem. Mas, para uma compreensão melhor de como a filosofia da educação e o ensino de teatro podem influenciar de maneira decisiva qualitativa na constituição educacional do ser humano, precisou-se formular um tema para a investigação teórica a respeito deste assunto: “O Ensino de Teatro como uma Possibilidade a uma Educação Estética”. A partir disso, gerou-se uma questão que estimulou a trajetória dessa pesquisa, à que notificaremos abaixo qual é o seu sentido norteador para esse trabalho científico.

A representação teatral tenta transportar os eventos da vida com toda a sua estrutura artística para apresentar ao público a realidade presente (comum à nossa percepção)¹ e a realidade que ainda não conseguimos compreender (conhecimento decifrado pela arte)². No teatro, lê-se (observa) a ação, representa e apresenta para uma nova ação, ou seja, no teatro podemos criar novas encenações mais eficientes a partir das próprias encenações que já foram apresentadas por uma determinada peça teatral. Pois, é possível para ele representar um fato, expô-lo de forma provocativa a um espectador, com a estratégia de que esse fato seja reavaliado ou melhorado pelos que o assistiram, em benefício de suas relações cotidianas. São essas as capacidades, possibilidades, potencialidades que o teatro pode fazer nos seus espaços de encenação, enquanto poder e/ou força artística.

A atuação deve ser transmitida às pessoas com uma técnica de preparação que enfatize o movimento da espontaneidade, para que a arte do teatro não seja apreendida como um ato de

¹ Como ilustração, exponho a seguinte citação sobre o que está diante dos nossos olhos, que o teatro também consegue destacar, que: “as bases para o pensamento humanista no teatro foram Aristóteles e Horácio, em particular, assim como a frase de Cícero de que o teatro era “uma cópia da vida, um espelho dos costumes, um reflexo da verdade” (COURTNEY, 2010, p. 12).

² “Uma definição preliminar de arte deve se deter neste ponto. Vimos que ela envolve dois princípios mais importantes – um *princípio da forma*, derivado, em minha opinião, do mundo orgânico e do aspecto objetivo universal de todas as obras de arte; e um *princípio de criação* peculiar à mente do ser humano, que o impele a criar (e a apreciar a criação de) símbolos, fantasias e mitos que assumem uma existência objetiva universalmente válida apenas em virtude do princípio da forma. A forma é uma função da *percepção*; a criação é uma função da *imaginação*. Estas duas atividades mentais exaurem, em sua interação dialética, todos os aspectos psíquicos da experiência estética” (READ, 2001, p. 36).

exibição, o que pode o desvencilhar do verdadeiro sentido da arte dramática, concepção esta esclarecida de maneira cuidadosa por Richard Courtney. Dito isso, baseando-se na argumentação de Santana (2013), o teatro precisa ser analisado, sem que se tire a sua liberdade de fazer adequadas renovações quando ele estiver em uma situação de demasia e monotonia (uma arte bastante extremista e tediosa, sem um equilíbrio provocativo), com a finalidade de não o deixar ir em direção do seu declínio, mas o redirecionar sempre para aquilo que sustenta suas qualidades artísticas, que exemplifica ações humanas e que desperta bons valores, melhor dizendo, depositar interesse nessa habilidade que produza a sensação de gozo e de bem-estar. Para que ele realize, semelhantemente, o que Jeremy Collier disse:

O dever do teatro é recomendar a virtude e desencorajar o vício; mostrar a incerteza da grandeza humana, a repentina reviravolta do destino e os infelizes resultados da violência e da injustiça: é expor as singularidades do orgulho e do capricho, a insensatez e a falsidade, torná-las desprezíveis, e submeter tudo o que é doentio à infâmia e ao descaso (COURTNEY, 2010, p. 15).

A partir do estudo detalhado de Read (2001), a utilização dos movimentos do corpo nas atividades teatrais, com o exercício sensorial, possibilita a menção ao contexto da sensibilidade que é um elemento importante no que diz respeito à educação estética. Essa educação é a que compõe os conhecimentos de fruição das imagens e obras artísticas que têm a capacidade de formar o ser humano. O objetivo da educação, conforme a visão de Reboul (2000), é criar, ensinar, formar, aprender a aprender, para que (a mulher e o homem) sejam educados em sua particularidade e em conjunto com o todo social. Perante o exposto, que apresenta os aspectos pertinentes a essa investigação, foi problematizado a seguinte via de norteamiento: Por que o teatro é uma ferramenta eficaz para que seja possível implementar uma educação estética? Antes que haja qualquer mal-entendido, a palavra “ferramenta”, aqui adotada nesse questionamento, não se refere a um sentido utilitarista do teatro, também não quer dizer que ele não seja útil; porém, ele é considerado como uma área de conhecimento que possui uma potência pedagógica que a torna um espaço possível e necessário para se efetuar uma educação estética.

A hipótese deste trabalho considera que o teatro é uma área que compreende outras linguagens artísticas, como a literatura, a dança, a música, as artes visuais, o próprio teatro e outras derivações da arte. Tem em seu conteúdo uma força eficaz de sensibilizar o ser humano, por incitar diretamente a representação da humanidade e obter de maneira ampla outras

linguagens artísticas. Ele é entendido, também, por uma perspectiva da educação, em Voltaire³, como uma escola de virtudes (SANTANA, 2013, p 83). Ou seja, pode-se assimilar que o teatro é um meio de se aprender, livremente, através de exemplos representativos, os valores e as virtudes da vida social, visto que é possível a essa linguagem artística contribuir de maneira intensa numa boa formação para o ser humano.

A teoria e a práxis teatral buscam tocar nos sentidos para que a pessoa descubra sobre si mesmo, sobre os outros e sobre o que a rodeia, para que, assim, questione os aspectos da vida e recrie novas maneiras de conviver em sociedade. É uma espécie de tentativa para excitar o sentido da vida; quiçá a própria vida. A educação transmitida pelos processos da espontaneidade (inspiração, criação e invenção) exercita também as nossas mais variadas faculdades, entre as quais estão: a capacidade de sentir, pensar, ver, cheirar, ouvir, expressar, agir, etc. Pois, a arte está essencialmente presente nas potencialidades da ciência, capaz de descobrir, testar, debater, comprovar os conhecimentos e contribuir na formação da sociedade, conforme as investigações de Herbert Read (2001) e de Richard Courtney (2010), com uma perspectiva a uma educação estética e a uma educação criativa moderna.

Com relação ao teatro, ele proporciona esse espaço de compreender, analisar, criticar e reconstruir essas situações humanas. Ele realiza um estudo e experimento sobre a humanidade e o mundo no qual ela está inserida, o mundo concreto (diante da visão)⁴ e o virtual (diante do imaginário)⁵. Essa educação estética, através do teatro, pode ser efetivada à medida em que cada indivíduo for se envolvendo com as atividades dessa arte, deixando os seus enrijecimentos sociais se diluir e, também, quando for compartilhando essas aprendizagens teatrais com outros indivíduos. Assim, o processo educativo via o teatro torna-se fundamental para que os cidadãos sejam bem formados, levando, desta maneira, os seres humanos a uma formação estética que será, necessariamente, uma formação ética. Nesse sentido, é possível afirmar que o teatro é, por excelência, uma área de conhecimento que possibilita a implementação de uma educação estética.

³ A partir da argumentação de Santana (2013), Voltaire foi um homem ilustre de sua época, século XVIII, que em sua escrita deixava clareza às questões mais obscuras e instigava aos leitores a querer saber de tudo, assim como ele procurava compreender tudo.

⁴ “Quais são essas formas da natureza? Elas estão presentes nos vastos espaços interestelares do universo, bem como nas células mais microscópicas e nas moléculas [...]. Mas para observar esses padrões na natureza não precisamos necessariamente da ajuda de um microscópio. Se devemos comparar a arte com a natureza, podemos simplesmente começar com o que o olho humano vê em sua atividade diária [...]” (READ, *Op. Cit.*, p. 18).

⁵ “É claro que devemos admitir que, num certo sentido, a ordem, em si mesma, apela para a imaginação, e é até possível afirmar que o tipo mais elevado de imaginação é precisamente o que se ocupa da criação das proporções e harmonias abstratas”. *Id. Ibid.*, p. 32.

Todavia, a constituição desse trabalho visou proporcionar um material de estudo para alguns profissionais da educação, da arte e outras áreas, como também para ser, futuramente, desdobrado em possíveis fundamentações teóricas e experimentos práticos. Este escrito é um estudo de análise e comparação entre concepções de autores que argumentam sobre a sensibilidade, o teatro e a educação estética. Read assim afirma:

Todas as faculdades, de pensamento, lógica, memória, sensibilidade e intelecto, são inerentes a esses processos, e nenhum aspecto da educação está ausente deles. E são todos processos que envolvem a arte, pois esta nada mais é que a boa produção de sons, imagens, etc. Portanto, o objetivo da educação é a formação de artistas – pessoas eficientes nos vários modos de expressão (2001, p. 12).

Diante disso, relaciona-se a seguinte concepção de Reboul, concluindo que: “Assim, parece-nos que o fim da educação é permitir a cada um realizar a sua natureza no seio de uma cultura que seja verdadeiramente humana. Se tal fim parece utópico, é o único que resguarda a educação tanto do abandono como do endoutrinação” (2000, p. 24).

Na relação entre essas duas citações expostas, entende-se que a educação, por meio da arte, especificamente o teatro, desperta e desenvolve a sensibilidade de cada ser humano em sua particularidade, tornando-o mais humano via a sensibilização proporcionada pela estética e pela ética que a arte possibilita. Nesse sentido, a pessoa, em exercício das suas faculdades cognoscitivas com o auxílio da arte, amplia a sua visão sobre o mundo e aprimora as suas qualidades humanas, que a faz adquirir um caráter empático e, com isso, a possibilita a querer compartilhar essas características benéficas com as demais pessoas.

Os objetivos que guiaram a busca dos conteúdos e das ideias essenciais para a composição desse material teórico foram formados por: **objetivo geral** – estabelecer um diálogo entre autores que fundamentam a importância da educação estética e o uso do teatro para se alcançar esta educação; e **objetivos específicos** – apresentar o conceito de educação que norteia esta pesquisa; analisar algumas teorias referentes à educação estética e ao teatro; identificar e apresentar os autores necessários para a fundamentação teórica acerca da relação teatro-educação; e apontar o ensino do teatro, via uma educação estética, como o responsável por tornar possível a formação de cidadãos a partir do conceito de educação aqui adotado.

A análise dos textos escolhidos, no processo de leitura e correlação de ideias entre os autores, guiou o caminho de tentar justificar o tema dessa pesquisa, encontrar uma possível resposta para o problema e examinar a hipótese que foi levantada. Nesta pesquisa, tentou-se

catalogar as teorias que foram adequadas à estruturação desse estudo, para que a sua base estivesse consolidada em pensamentos coesos que validassem a hipótese que foi levantada.

Com relação ao caminho investigativo, o percurso escolhido para alcançar a finalidade deste projeto foi o da leitura, a partir de uma revisão bibliográfica. No entanto, apenas aquela leitura na qual se percebe a trajetória do pensamento do autor de modo a entender sua sequência argumentativa, sua sequência das razões e seu sentido contextual. Esta pesquisa pode ser conhecida, a partir do conteúdo de metodologia, como uma pesquisa bibliográfica, que adotou a perspectiva interpretativa-hermenêutica, aqui entendida como busca da lógica dos textos em suas estruturas e dos pontos principais a que eles se referem. Na investigação científica,

Nosso conhecimento consiste no conjunto de expectativas, que forma como que uma moldura. A quebra desta provoca uma dificuldade: o problema que vai desencadear a pesquisa. Toda investigação nasce de algum problema teórico/prático sentido. Este dirá o que é relevante ou irrelevante observar, os dados que devem ser selecionados. Esta seleção exige uma hipótese, conjectura e/ou suposição de guia ao pesquisador (LAKATOS e MARCONI, 2008, p. 76).

Com isso, “desta hipótese deduzem-se consequências, que deverão ser testadas, direta ou indiretamente, pela observação, pela teoria ou por ambas. Como desfecho favorável da experiência, a hipótese é corroborada, isto é, demonstrada provisoriamente” (LAKATOS e MARCONI, 2008, p. 78).

Além disso, é necessário ressaltar que na análise das leituras dos textos e arquivos selecionados o foco principal esteve na identificação dos fragmentos e no entendimento destes que tiveram coerente relação com o tema, o problema e os objetivos da pesquisa, que contribuíram com as possíveis confrontações de ideias, entre os autores que foram estudados e a interpretação diante do que foi exposto, para que, com isso, se pudesse chegar a um resultado que fosse favorável ao aprofundamento e desenvolvimento acerca do ensino de teatro, enquanto alternativa para uma educação estética. E, a partir dessa formulação, este material possibilita acréscimos de conteúdos que possam levar esse trabalho às concepções de teor prático e teórico, ainda imperceptíveis ou não tão difundidas por pesquisadores. Nesse sentido, este escrito foi caracterizado como um trabalho que está em uma constante abertura para novas pesquisas relacionadas ao teatro, ao ensino do teatro e à educação artística, necessariamente, estética.

Neste sentido, esta monografia está dividida em três capítulos que estão organizados a partir das concepções dos autores que fundamentam esta pesquisa bibliográfica. O primeiro capítulo trata de uma educação que guia o indivíduo ao esclarecimento, à virtude, ao bom gosto

e à felicidade, a qual é proposta por Diderot; de uma educação que destaca o sentido de *humanidade* a partir da visão de Reboul; de uma formação estética que ocorre por meio de um processo simbiótico que é detalhado pelo pensamento de Read; e de uma experiência estética mediante as expressões artísticas que Housen apresenta em sua teoria relacionando à apreciação artística e à ocorrência dessa atividade mental, sensível e complexa no que diz respeito a essa vivência estética.

O segundo capítulo apresenta a perspectiva de Courtney que discorre sobre o contexto de um processo dramático conduzido pela ideia de uma educação dramática pautada no jogo e no drama; o argumento de Manso e Peixoto que se refere a um sistema de educação realizado através da experiência teatral; os métodos e as teorias de forma sintética abordadas por Japiassu, que estuda o teatro relacionado à educação no sentido lúdico, terapêutico, pedagógico e simbólico; a proposta vislumbrada e organizada por Narciso sobre as novas formas de práticas e conteúdos envolvendo o processo de ensino-aprendizagem do teatro no campo da educação e no movimento da experiência estética; os procedimentos de pedagogia teatral apontados por Desgranges para a formação artística dos espectadores; e a conceituação de Grazioli, contextualizada na função da atividade teatral, da arte dramática e do que estas proporcionam à mulher, ao homem e à cultura a partir do exercício cênico e do exercício de fruição.

O terceiro capítulo se refere ao que Meira e Pillotto expõem sobre uma educação que está relacionada com a estética, a ética e o afeto; à descrição que Cabral aborda com relação ao método de ensino, eixo curricular e tema gerador no processo do drama como um caminho para se efetuar o ensino de teatro; à compreensão de Vidor que trata sobre o professor, o artista e o professor-artista (professor-ator) no âmbito da prática pedagógica e artística; à reflexão sobre a formação do homem perpassada pelo aspecto formal, sensível e estético elaborada a partir das epístolas de Schiller; e à explanação concernente à condição estética e aos processos de formação teatral que Garzón Garzón afirma, em seu entendimento, direcionados à potência que a arte e a educação possuem.

2. SOBRE O CONCEITO DE EDUCAÇÃO ADOTADO E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO ESTÉTICA

2.1 CONCEPÇÃO EM DENIS DIDEROT

O filósofo Diderot⁶, contemplador e apreciador da humanidade, adverte que os seres humanos devem se comprometer com a vida em sociedade, mas, para isso, é preciso que os homens procurem saber conviver com os outros desenvolvendo qualidades que os condicionem a viver bem no espaço social. Os meios preparativos para essa convivência social é o conhecimento, o estudo e o trabalho, com uma maior contribuição advinda da área educativa. Ele estabelece uma relação entre felicidade e virtude, acreditando que para ser feliz é necessário ser virtuoso. Ele acredita que “a instrução adoça os caracteres, aclara sobre os deveres, sutilha os vícios, os sufoca ou os vela, inspira o amor à ordem, à justiça e às virtudes, e acelera o nascimento do bom gosto em todas as coisas da vida” (DIDEROT, *Op. Cit.*, p. 264, *apud* SANTANA, 2013, p. 124).

Diderot admite que há sentimentos e afecções dos estados intelectuais, mas que existe uma distinção de valor entre esses dois estados da psique. Pois, a sensibilidade é uma forma do movimento, estando imóvel na estátua e ativa nos seres humanos; e as afecções são estados frágeis que devem ser moderados pela razão. Ao avaliar esses estados do homem, percebe-se que a educação se modifica de um estado indefinido para um estado fixo; em sua funcionalidade, a educação reforça as disposições boas e abafa as ruins; desta maneira, segundo a autora Santana, em seus estudos sobre Diderot, para se educar uma criança, deve-se estar atento às disposições dela, e não a obrigar a fazer o que não é conforme a sua inclinação pessoal. A boa educação é aquela que dá relevância às disposições naturais e não aquela educação estéril que impõe o conhecimento, eliminando a eficácia do saber.

Os três princípios da moral em Diderot são: “ser feliz é o dever do homem; a virtude é necessária à felicidade e para ser virtuoso é necessário contribuir para a felicidade dos outros” (SANTANA, 2013, p. 136). Para isso, ele confia que a diferença do homem virtuoso para o homem sem virtude se concretiza a partir das ações e não dos pensamentos. Com esses princípios, Diderot direciona uma finalidade à educação, a qual assume a responsabilidade de

⁶ “Segundo seus biógrafos, o *Philosophe* desenvolveu um sentimento de respeito, consideração e amor pelo outro, ao ponto de não desejar que alguém passasse pelas mesmas privações que ele na vida. Seu senso de responsabilidade civil, ao preocupar-se com a humanidade, e sua sensibilidade (*sensibilité*), considerada por ele mesmo e pela maioria de seus biógrafos o traço central e mais importante de seu caráter, faziam-no se condicionar com as causas dos homens e considerar a humanidade como sua maior preocupação” (SANTANA, 2013, p. 112).

conduzir os homens à instrução, à virtude e à felicidade; pois a finalidade é capacitar as pessoas para a realização da felicidade social, ou podemos dizer, tornar homens virtuosos e esclarecidos. Dessa maneira, a educação contém a finalidade individual que deve estar subordinada ao contexto social e a finalidade social que deve ser vista a partir da perspectiva física, intelectual, moral e estética. Pois:

Para ele, ao se formar o homem sábio e o homem bom, honesto, virtuoso, é necessário unir, nesse mesmo homem, essas duas qualidades. Isso somente é possível se a educação possibilitar acelerar, na criança, o nascimento do bom gosto, uma vez que, para Diderot [...], não adianta ser bom, honesto, virtuoso se o gosto, que é o “[...] sentimento do verdadeiro, do belo, do grande, do sublime, do decente e do honesto nos costumes, nas obras de espírito, na imitação [...]” não for ensinado (SANTANA, 2013, p. 143).

Existem três aspectos importantes quando se pensa o conceito de educação em Diderot: o intelectual, o moral e o estético. O primeiro tem como objetivo preparar os sábios; o segundo tornar o homem bom; porém, é preciso que um mesmo homem seja sábio e bom; para isso, o terceiro aspecto possui a capacidade de formar o gosto para que haja a comunhão entre o sábio e o bom, em um mesmo homem, tornando-o uma pessoa esclarecida. É deste modo que Diderot estrutura o seu *Plano*⁷ para, a partir da arte, formar o homem sábio, bom, de gosto e esclarecido, colocando em prática, simultaneamente, o seu conceito de educação.

Após a breve exposição dessa ideia de educação, traçada no Século da Ilustração, vejamos o pensamento de Olivier Reboul referente também ao contexto educacional, do qual ele se debruça para formular perguntas, respostas e conceitos pertinentes ao pensamento e à ideia de educação.

2.2 CONCEPÇÃO EM OLIVIER REBOUL

A educação, como uma ação humana por excelência, é um vasto assunto que podemos pensá-lo segundo as colocações de Olivier Reboul. Nela, é preciso se perguntar “o que motiva a querer praticá-la?”, “quais são os meios para aplicá-la?” e “quais são os seus fins?”. Em resposta disso, a ciência procura questionamentos para melhorar o ensino, como fazer uma avaliação, como facilitar a relação professor-aluno e como conquistar melhores movimentações nos espaços educacionais que levem a uma prática mais consistente. Tais aspectos são testados

⁷ “‘Instruir uma nação é civilizá-la. [...] A instrução dá ao homem dignidade’. Assim Diderot inicia o seu *Plano de uma Universidade*, obra encomendada pela Imperatriz da Rússia, Catarina II, com a intenção de promover a educação superior em seu país. Catarina recebe o texto em maio de 1775, mesmo ano em que fora confeccionado. O princípio geral que rege tal *Plano* é o da razão e o da utilidade” (SANTANA, 2013, p. 17-18).

por meio das didáticas, das pedagogias, das metodologias, da psicopedagogia, da docimologia⁸, das disciplinas, das ciências em atividade educativa e entre outros, para que haja a aplicabilidade de uma educação mais aperfeiçoada e estável; dessa maneira, com o objetivo de desenvolver a maturidade dos seres humanos, afinal, para que obtenham assim, em exercício, a formação de conhecimentos qualificados, a autonomia, a criticidade, a sensibilidade, a socialização cultural e a consciência do significado do que é ser humano.

Os sinônimos do verbo *educar* trazem definições que revelam os variados papéis da *educação*, esses sinônimos são: *criar*, *ensinar* e *formar*. A educação no sentido de *criar* está relacionada, essencialmente, à família; é uma educação espontânea, na qual a ternura é educativa. *Ensinar* é uma atividade que se efetiva em uma instituição e que é administrada por profissionais e pressupõe o uso de métodos. *Formar* está ligado mais a preparação de um indivíduo para uma determinada função social, ou seja, uma profissão a ser exercida em alguma área da sociedade. Contudo, cada um deles se complementam e tornam-se interdependentes, porque à medida que se cria, prepara para o ensino e ao ensinar, concomitantemente, prepara-se para se estar apto a formações profissionais. Esses três termos são unificados, em seus significados, no verbo *aprender*, o qual proporciona o desenvolvimento das potencialidades particulares a cada ser humano. Com essa explanação, é necessário entendermos melhor que,

A natureza é também o carácter próprio de cada criança, a sua maneira de agir, sentir e de aprender. Ignorá-lo, querer fazer entrar a criança num molde comum, forçá-la a “ser trabalhadora como o seu irmão”, é arriscar-se a desencorajá-la para sempre, por falta de confiança na sua força própria. Educar não é fabricar adultos segundo um modelo, é libertar em cada homem o que o impede de ser ele mesmo e lhe permite realizar-se segundo o seu “génio” singular (REBOUL, 2000, p. 22)

Assim, a necessidade de ser educado é universal, pois ela é peculiar ao ser humano. A natureza⁹ da mulher e do homem exige que estes sejam educados, faz também perceber que a educação não é tudo, mas que sem ela não se alcança nada. Com isso, criar, ensinar, formar a mulher e o homem, seja em qualquer faixa etária, é educá-los de acordo com as suas

⁸ Palavra usada por Henri Piéron por volta de 1920, que significa teste, estudo sistemático dos exames, particularmente, do sistema de atribuição de notas e dos comportamentos dos examinadores e examinados.

⁹ “Há pois, claramente, uma natureza humana universal, que consiste precisamente na possibilidade de aprender. E esta observação não é apenas teórica. A importância do conceito de *natureza humana* é mostrar que em educação nem tudo é possível, que o educador encontra uma resistência que não pode ignorar nem forçar sem arruinar a educação” (REBOUL, 2000, p. 22). A natureza humana para Reboul é plástica; ou seja, pode ser forjada. Não se nasce pronto.

características lhes dando um suporte de conhecimento que os preparem a enfrentar, com independência, as novas compreensões de se identificar os diversos elementos da vida.

A educação nociva à sociedade é aquela que contribui para imobilizar e para interromper os conteúdos e as práticas que estão relacionados ao debate, ao questionamento, a renovação e ao progresso. A caracterização de uma sociedade não está construída numa imagem simples e nem estática, dessa forma, a educação tem o dever de preparar a criança, o adolescente, o jovem e o adulto para compreender a complexidade e a evolução dessa sociedade. E entre o indivíduo e a sociedade, há a *humanidade*, da qual a educação testemunha que todos devem participar de um sistema educativo que os façam seres capazes de compartilhar e comunicar com as obras e entre si (como pessoas humanas). Isto os insere em uma *cultura humana* que desperta a inteligência e a personalidade própria de cada um deles, permitindo-os ser eles mesmos e os afastando de uma concepção de educação do abandono e do endoutrinação.

Nesse processo de uma educação mais humana, o homem aprende a tornar-se tal como ele é (homem / humano)¹⁰. A partir de duas maneiras de aprendizagem, conforme Reboul apresenta: “um processo espontâneo, que vem do próprio facto de viver em sociedade, e um conjunto de métodos intencionais, com os seus professores e os seus objectivos” (REBOUL, 2000, p. 24). Após isso, o ser “homem / humano” se torna várias vezes “homem / humano” e renova-se constantemente no caminho da cultura humana que não tem um fim, porque não se produz diploma de humanidade como uma comprovação de uma educação concluída. Por isso, não se atinge o fim dessa cultura e nem se conclui essa educação; ambas, movimentam-se em uma progressão apurativa que salienta os pertences de sua alçada, ou podemos dizer, os elementos culturais e educacionais ficam cada vez melhores para uma sociedade complexa e dinâmica.

Para se efetuar uma educação é preciso também aplicar os valores, assim como as ciências da educação necessita falar e compreender os valores em suas investigações científicas. Sendo assim, as ciências da educação estudam ou induzem juízos de valor, como *a imaturidade*, *o insucesso escolar*, *a inadaptação*, *o equilíbrio*, *a reprodução*, *a seleção*, etc.; admitem valores mais *funcionais*, por exemplo, “ser *bom* no que faz, em um ambiente propício para a atividade, e a partir disso conseguir um *bom* resultado”; reconhecem um valor absoluto, semelhantemente, esse valor é a *coerência*, “quando um programa de uma escola contém os seus tópicos *compatíveis* entre si e com as necessidades da sociedade da qual essa instituição pertence”.

¹⁰ Esse termo está atribuído ao sentido de *homem* = pessoa / *humano* = sócio e ético. Esta concepção é com base em REBOUL (2000).

Apesar de tudo, estas ciências não são suficientes para conhecer juízos de valor absolutos, mas se forçássemos elas a encontrarem esses juízos, estaríamos atentando ao positivismo que aniquilasse o princípio da educação, pois, a mesma abrange outra parcela ainda inalcançável por estas ciências.

Em conseqüente, há a confirmação de que todos os valores são relativos e que com essa relatividade é impossível conceder um só sentido ao substantivo *educação*. Acredita-se que o meio, a sociedade e a cultura que disponibilizam educação aos seus indivíduos, influenciam em seus valores. Essa relatividade dos valores não anula a educação, porém, a universalidade da educação. Podemos também, observar duas formas de relativismo, o *culturalismo* que é uma crítica a nossa cultura ou a sua intenção de querer ser universal; e o *marxismo esquerdista* que projetava que a cultura, em especial a cultura escolar, com um caráter burguês, estivesse à serviço da classe alta. Isso era, como também pode ser em qualquer época, um problema pedagógico e político.

A outra questão em relação aos valores na educação é tratar sobre a indiferença. Até que ponto podemos entender o que é o valor da *indiferença* e o da *tolerância*. Nesse sentido, denomina-se como tolerância, “a empatia, a aceitação incondicional de si e dos outros, o desenvolvimento espontâneo, o respeito das diferenças, etc.”; já a indiferença, é todo o valor que diminui e exclui os outros valores e os valores dos outros. A análise sobre essa contradição de valores pretende esclarecer que “o valor é sempre apenas aquilo que cada qual pensa e sente de modo autêntico; e ninguém o pode impor” (REBOUL, 2000, p. 78). Também, faz-se necessário ressaltar que a tolerância sem uma medida adequada pode se tornar uma indiferença, desconsiderando a atividade de lapidação do educador em direção ao próprio bem do educando. Por assim entender, o educador carrega a sua representação de alguém que conduz o aluno a ter a capacidade de compreender, julgar, criar e bem fazer, ao contrário de uma educação que pretende abafar o pensamento e a vontade autônoma e responsável, se é que essa seja uma educação, mas, sim uma coerção.

Com essa argumentação da educação constituída também por valores, ela constrói uma resistência aos obstáculos do positivismo, do relativismo e do indiferentismo. Contudo, valor é aquilo que merece ser sacrificado por algo útil, aprendendo a renunciar a alguma coisa. Por exemplo, “[...] renunciar ao jogo pelo trabalho, ao prazer imediato por uma alegria duradoura [...], à ilusão inebriante de saber pelo saber crítico, às satisfações de amor próprio pelo respeito de outrem” (REBOUL, 2000, p. 80).

Diante disso, podemos nos fazer a seguinte questão: o que é que vale a pena ensinar e aprender? Com essa interrogativa, é possível refletir em direção a duas respostas: a primeira é *vale a pena o que une*, ou seja, o que integra constantemente cada pessoa em uma população extensa o quanto mais possível. A segunda é *vale a pena o que liberta* que significa à medida que se é transferível, ativo, esforçado e sente vontade de ensinar e aprender. Porém, as duas respostas, consideradas de forma separadas, correm o risco de, no caso da primeira, levar ao endoutrinação e, da segunda, ao individualismo e à inadaptação. Por isso, é necessário adotar as duas juntas, podendo ser livres, no critério da *alegria*¹¹, ou seja, um ensino e uma aprendizagem através da alegria que une e liberta ao mesmo tempo, a qual está simultaneamente fora de nós e em nós, mas, para isso, é preciso ainda se permitir para essa alegria e conservá-la em nosso ser. Sendo assim, essa visão educativa que na escola também pode ser considerada um luxo, este luxo deve ser uma formação para todo homem e toda mulher, melhor dizendo, para toda pessoa, garantindo uma política de inclusão e democracia. Pois essa mesma educação que às vezes é tida ou vista como um privilégio para alguns, muito pelo contrário, ela é e deve ser considerada e assegurada como uma excelência e um direito para todos.

A educação não deve se ocupar de um sagrado de valores arbitrários que prejudicam a autonomia e que mancham os valores éticos mais acurados. Ela deve conduzir a mulher e o homem a eliminar seus medos inexplicáveis, suas culpas irracionais, sua crença cega e seu fanatismo. Ao contrário desse sagrado corruptível, o sagrado (os juízos de valores) que se deve exercer na educação é tudo aquilo que eleva o gênero humano, cada indivíduo caracterizado pela sua sociedade e sua cultura, que educa a ter amor-próprio como uma preparação para o outro e a ter uma compreensão e respeito no meio coletivo, configurado de diversidade. Esse sagrado é constituído de símbolos que transportam valores, dos quais somos responsáveis em aplicar na interação educacional para rejeitar os valores tecnicistas, absolutistas, utilitaristas e econômicos; na tentativa de fazer prevalecer e disseminar a autonomia, o respeito pelo outro e a comunhão humana. Desse modo, a educação deve ser envolvida nessa concepção valorativa:

[...] Salientámos dois grandes tipos de valores: os valores de integração social e os valores de libertação individual. Pode agora ultrapassar-se a sua antinomia, mostrando que uns e outros são humanos, portanto, igualmente sagrados. Integrar o indivíduo numa comunidade tão vasta quanto possível: a comunidade mais vasta é apenas a humanidade, para lá de todas as fronteiras,

¹¹ “A alegria não é o prazer, passivo e parcial. Também não é a felicidade, que se apossa totalmente de nós [...] A alegria é a união do rigor e da graça [...] que se passa de um valor menor a um valor superior” (REBOUL, 2000, p. 83-84).

territoriais, ideológicas ou culturais. Libertar o indivíduo de tudo o que o sujeita é fazer dele um adulto autônomo e responsável, um homem. Dizer que a humanidade é sagrada para o homem é ultrapassar a oposição entre a integração e a libertação, a tradição e a razão, a fidelidade e o progresso, o símbolo e a objectividade. Se a educação é o que permite à criança humana aceder à cultura, é também ao mesmo tempo o respeito de uma herança e o despertar de uma consciência. Uma não existe sem a outra (REBOUL, 2000, p. 87).

A educação resguarda a pretensão de qualificar seus procedimentos e equalizar os mesmos para todos, em compreensão à estrutura cultural e social de cada comunidade civil. Dessa maneira, passando por conhecimentos convencionais e inovadores para pôr em prática um ensino e uma aprendizagem necessários a cada momento em que a população se encontra diante dos desafios, questões e novidades da vida humana. Essa educação é uma conduta que deseja implantar a noção de um olhar amplo entre as pessoas, quando estiver a pensar ou não sobre o mundo ou mais além, o universo; de que essa natureza é composta de singularidades e pluralidades e que todos nós devemos respeitá-la em seu processo de conservação e mudança. Educar é saber o que existe, progredir o que já existe e descobrir o que ainda não atingiu a nossa consciência.

Tendo em vista o entendimento dessa educação e de seus procedimentos no ambiente social e cultural, observemos as possibilidades que a educação estética abre ao se considerar, nos processos de ensino e aprendizagem, as artes.

2.3 CONCEPÇÃO EM HERBERT READ

A educação, para Read, tem como seu objetivo desenvolver a individualidade do ser humano em conjunto com a consciência social. Essa educação deve ser ligada à educação artística ou, de forma mais específica, à educação estética, que é uma educação dos sentidos em que a consciência e, por último, a inteligência e o julgamento do homem estão baseados. Esses sentidos, quando são encaminhados a uma relação harmoniosa e constante com o mundo externo, colaboram na construção de uma personalidade integrada (natureza equilibrada e serena na espontaneidade da mente e na estrutura física do aparelho sensorial). Não tendo essa constituição íntegra, surgem os desequilíbrios psicológicos na família, como também os sistemas arbitrários de pensamento, dogmáticos ou racionalistas para serem impostos à nossa vida orgânica. No entanto, essa educação estética fundamenta o seu objetivo como:

- 1) a preservação da intensidade natural de todos os modos de percepção e sensação; 2) a coordenação dos vários modos de percepção e sensação entre

si e em relação ao meio ambiente; 3) a expressão do sentimento sob forma comunicável; 4) a expressão sob forma comunicável dos modos de experiência mental que, de outra forma, permaneceriam parcial ou completamente inconscientes; 5) a expressão do pensamento sob forma requerida (READ, 2001, p. 10).

Com esse objetivo, a educação estética, por meio de Herbert Read (2001), apresenta as diversas formas de expressão que são: educação verbal (fala = poesia e teatro), educação musical (ouvido = música), educação cinética (músculos = dança), educação visual (olho = desenho), educação plástica (tato = desenho) e educação construtiva (pensamento = engenho). Conforme a educação estética, teatro corresponde mais à função do sentimento dos nossos processos mentais, do que às outras funções que são a sensação (correspondente ao projeto), a intuição (correspondente à dança e à música) e o pensamento (correspondente ao engenho); porque, essa correspondência do teatro por ser mais inclinada para a função do sentimento é devido a sua educação estar enquadrada na educação verbal, ou seja, relacionada a fala, de acordo com a divisão de categorias elaborada por Read. Por outro lado, a partir de uma visão científica, cada estilo de arte é a expressão original de um modo de personalidade mental, porém, é nosso o direito de manifestar das mais variadas maneiras a nossa capacidade artística através do impulso criativo que é latente em nossa natureza humana.

A exteriorização das atividades mentais da intuição, da sensação, do sentimento e do pensamento é uma expressão em liberdade ou espontânea. De uma maneira explicativa, os processos inconscientes de organização e a tensão induzida nos centros nervosos mais elevados do cérebro inspiram soluções que são levantadas no consciente para que sejam resoluções dos problemas gerados, isso acontece porque a organização estética indispensável é alcançada. Com relação à capacidade de representar, a criança realiza dois tipos de representação para um mesmo objeto que é “representar para satisfazer a própria vontade” e “representar para agradar aos outros”. Tendo uma formação simbólica, na qual representamos uma imagem querendo que ela seja vista e apreciada por outras pessoas, devemos transmiti-la através do meio de comunicação auditiva (a fala – arte do cântico, da música e do teatro), visual (os traços e as formas das imagens – arte visual e plástica), cinética (os gestos – arte da dança) e escrita (as palavras – arte da literatura).

O campo da arte, cheio de símbolos, cria as suas diversas imagens visuais e conceituais para comunicar os seus significados a outrem; isso ocorre a partir da capacidade de controle nos processos mentais da imaginação, no momento em que a mente invoca imagens representativas de coisas e estas são demonstradas aos sentidos. O sentido pode ser “visual” (a

experiência da visão percebida e traduzida, por exemplo, na arte plástica e visual, um conhecimento concreto) e “háptico” (a experiência tátil e da sensação percebida e traduzida, por exemplo, na arte plástica, do teatro e da dança, um conhecimento abstrato). Não obstante, esses sentidos podem ser todos os tipos de sentido, experimentados em todas as formas de arte. A arte como expressão do sentimento pode expressar os seus símbolos conforme os modos interiores que se originam na mente do artista.

Nas atividades lúdicas, as crianças externalizam, trabalham e harmonizam, até certa medida, as variadas inclinações de sua vida psíquica interior. Por meio dessas atividades, as crianças descobrem o bem-estar mental, em que poderá trabalhar formas artísticas que as integralizarão para uma personalidade viva. A brincadeira se encarrega de uma função dinâmica e criativa, que na fase adulta a arte assume. Por isso, na educação em todos os seus níveis, a arte deve estar presente cumprindo com o seu papel lúdico, interativo, criativo e transformador, contribuindo na estruturação integrada da criança, sucessivamente, do jovem e do adulto. As características importantes que retratam uma criança em sua capacidade artística, consiste em que:

Suas imagens visuais são relativamente ilimitadas, embora a invenção das “images de traduction” para representá-las possa apresentar o mesmo tipo de dificuldade que o aprendizado dos nomes – é pouco provável que alguma criança já tenha tentado desenhar um objeto *antes* de conseguir nomeá-lo. É muito mais difícil para uma criança fazer uma figura representativa de um objeto do que se associar com esse objeto, ou do que inventar um símbolo para ele, seja auditivo (palavra) ou gráfico (esquema) (READ, 2001, p. 178).

Mesmo tendo uma representação genérica da criança, o sistema educativo deve observar as necessidades dos vários tipos de criança. Essa observação ocorre direcionada aos modos livres de expressão da criança, ou seja, no momento em que a psique individual da criança estiver determinada é que será possível prosseguir com a sua educação em concordância às suas potencialidades inerentes. A professora ou o professor deve incluir a natureza infantil na disciplina; pois a essência da criança não pode ser modificada por nós, pelo contrário, “devemos estudá-la, harmonizar-nos com ela e conquistá-la por meio da obediência a ela” (READ, 2001, p. 187). Porém, a manifestação da arte em sua vida, acaba sendo afastada em uma determinada fase, na qual a ciência lógica e padronizada ocupa o centro; o que gera a consequência de seres humanos disformes, mentes doentes e sociedades decadentes, substituindo as atividades criativas que poderiam tornar mentes sãs, ambientes belos e estabelecer uma união entre os

seres humanos e com a natureza. Na visão de Read (2001), a ciência e a imaginação não são antagônicas, ao contrário, elas se completam.¹²

As atividades incluídas na categoria pedagógica do ensino de arte, segundo Read (2001), são assuntos diferentes e que exigem métodos de abordagem de maneira separada, elas estão classificadas em:

A. A atividade da *auto-expressão* – o inato no indivíduo precisa comunicar seus pensamentos, sentimentos e emoções a outras pessoas. B. A atividade da *observação* – o desejo do indivíduo de registrar suas impressões sensoriais, de esclarecer seu conhecimento conceitual, de construir sua memória, de construir coisas que auxiliem suas atividades práticas. C. A atividade da *apreciação* – a resposta do indivíduo aos modos de expressão que outras pessoas dirigem ou dirigiram a ele, e, geralmente, a resposta do indivíduo aos valores do mundo dos fatos – a reação qualitativa aos resultados quantitativos das atividades A e B (READ, 2001, p. 230-231).

Tendo em vista essas atividades, antes, é preciso obter primeiro a ética para em seguida efetuar o trabalho da estética, que permitirá com firmeza uma expressão livre e eficiente à criança. A habilidade deve ser tecnicamente adequada para poder expressar uma percepção mental ou um sentimento, essa colabora desta forma com o valor estético do ato da expressão. A professora ou o professor deve atender, guiar, inspirar e facilitar o nascimento da expressão psíquica. Na escola, o trabalho estético com suas atividades lúdicas e ornamentais, a fala, o gesto, a ação ou o movimento expressam as respectivas configurações que têm como efeito uma proporção de seu valor estético. Nesse sentido, as coisas devem ser feitas de uma maneira bonita e útil, mas possuindo primeiramente uma educação dos sentidos para poder apreciar as obras de forma consciente e qualitativa.

As funções mentais básicas referentes aos aspectos do desenvolvimento da educação que são o *sentimento* (o lúdico desenvolvido pela personificação e objetivação em *drama*), a *sensação* (o lúdico desenvolvido pela autoexpressão em *forma visual* ou *plástica*), a *intuição* (o lúdico desenvolvido pela atividade construtiva em *dança* e *música*) e o *pensamento* (o lúdico desenvolvido pela atividade construtiva em *artesanato*), todos unidos formam a personalidade de desenvolvimento harmônico entre todas as funções mentais. Tais aspectos da educação não podem ser separados sem que um se relacione com o outro. Em especial, o drama é uma atividade lúdica relevante que abarca a forma, o trabalho manual, a dança, a música e o próprio

¹² “Segundo o dr. Suttie, o motivo direcionador do desenvolvimento do indivíduo é a tentativa de superar a ansiedade da separação que se inicia com o processo de desmame, e em todas as suas atividades sociais – inclusive a arte, a ciência e a religião – o indivíduo busca uma restauração ou um substituto do *amor materno* perdido na infância” (READ, 2001, p. 182-183).

drama. Essas atividades devem levar em consideração as disposições inatas de cada criança para aplicar um ensino que desenvolva a personalidade humana, num intuito de construir uma sociedade democrática e com relações, solidariamente, mútuas, sem que haja o desejo de um Estado totalitário. Desse modo, seguindo uma educação compactuada com a arte, num objetivo de esclarecimento e maturação em todas as faculdades mentais e físicas, para a conquista de cidadãos mais sensíveis e intelectualmente sensatos.

A educação também entrou num procedimento com uma tendência de fazer os outros homens iguais a um, como um mestre que ministra uma disciplina comparado a um sargento do quartel, ditando aos alunos que repitam tudo o que lhe é informado. Essa é uma *moral*¹³ que define a autoridade como uma disciplina tensa à que se deve obedecer rigorosamente. Conforme o código¹⁴ adulto, a criança é amoral, ou seja, em sua estrutura nativa ela possui instintos bons e maus. Como uma orientação disciplinar, é preciso conduzir à criança ao amor socializado, com rejeição ao ódio socializado, sendo uma maneira de expansão mental da relação física para construir por meio dos instintos positivos uma moral ou uma conduta que a prepare para exercer bons comportamentos perante à sociedade. Dentre essas relações, a criança deve praticar a cooperação, a reciprocidade, o respeito mútuo e a autonomia para o seu desenvolvimento intelectual tanto quanto moral, adquirindo assim, atitudes éticas, logo, atitudes estéticas.

Os princípios sociais e particulares necessitam ser aplicados à pedagogia de uma educação democrática que proporciona atividades individuais e grupais nos processos didáticos, estéticos e da vida comum, condicionando as crianças e os adultos para ações conscientemente livres no prazer autônomo e social. Isso é possível de acontecer através da educação estética que, segundo Read, reelaborando a afirmação de Platão, diz:

Que uma educação estética é a única educação a trazer graça para o corpo e nobreza para a mente, e que devemos tomar a arte como base da educação porque ela consegue operar na infância, durante o sono da razão; e, quando a razão surgir, a arte já lhe terá preparado um caminho, e ela será saudada como uma amiga cujas características essenciais há muito são familiares (2001, p. 315-316).

Pois a arte é um meio para que a educação possa penetrar no resguardo da alma. Assim, se a mulher ou o homem enquanto ser humano físico e sensitivo não tiver proximidade com as

¹³ A partir da concepção de Read (2001), essa moral causa um sentimento de culpa que é o medo dos pais ou de uma outra autoridade, que em fantasia julga, condena, reprova e pune. E na punição faz para si mesma tudo o que desejaria fazer para os outros.

¹⁴ Conforme Read (2001), são formulações supremas e reguladoras para as relações dos homens.

leis da beleza, ela ou ele não terá a capacidade de identificar a bondade e a verdade, não obtendo assim a liberdade espiritual. A sua disciplina e a sua vivência se concentra na abertura livre para uma experiência estética que a ou o tornará apto a desvendar os segredos da sabedoria sensível, ou podemos considerar, do conhecimento conjunto espalhado em nosso ser cognitivo. Esse é um caminho de conhecer a luz da verdade e a graciosidade da virtude pela manifestação da arte, do sentido estético intrapsíquico e sentimental.

Com essa compreensão de uma educação mediante a capacidade artística que atua sobre a condição humana em sua natureza psicofísica e que atua sobre ela mesma (a educação) para a ampliação das necessidades atuais e condições de conhecimento. Como também, com o esclarecimento de uma abordagem que trata sobre a educação dos sentidos, a qual provoca efeito na estrutura física e na essência do homem. Por esse caminho, dar-se-á continuidade ao presente trecho, procurando entender um pouco mais em relação à educação estética e à “educação artística”¹⁵, a partir dos apontamentos formulados por Abigail Housen e por outros autores que constituem a obra organizada (livro analisado nessa pesquisa).

2.4 CONCEPÇÃO EM ABIGAIL HOUSEN *ET AL.*

A Estética inicia no século XVIII, cem anos antes do aparecimento da Psicologia Científica. Esse marco foi reconhecido pelo surgimento da “Estética” de Alexander Gottlieb Baumgarten (1714-1762), que conceituou a Estética como “a ciência da cognição sensível”, dando mais importância aos sentidos como fundamento dos juízos. Ele teve uma formação pela filosofia lógico-analítica e baseada no termo “consciência”, de Christian Wolff¹⁶ (1679-1754). Baumgarten deu ânimo ao tipo *inferior de cognição*, reforçou a relevância dos recursos sensitivos humanos e fez mais justiça às faculdades mentais não-divinas e à consciência. Para o seu entendimento, a cognição sensível é multifacetada e clara, mas não irracional e confusa. A relação da beleza e do pensamento belo se tiver mais variáveis e atributos em que as ideias são fundamentadas, a beleza aumenta de forma gradual. Essa beleza é a plenitude e perfeição da cognição sensível. O pensamento belo é o processo de variáveis que transita de um aspecto para outro sem cessar. Já o pensamento lógico finaliza na redução, ou seja, em um ponto só do

¹⁵ De acordo com Read (2001), não me refiro a uma educação artística esquematizada e nem intelectualista como uma forma de ensino que deva ser imposta aos educandos. Mas, refiro-me a uma educação que faz conhecer as linguagens artísticas e experimentar as suas diversas possibilidades, para que assim compreendam o sentido estético, e ao mesmo tempo, educativo.

¹⁶ “A sua definição baseava-se na experiência de ‘tomar consciência de que as coisas exteriores a nós existem’. [...] Isto designa-se pensamento e os pensamentos são considerados como modificações da alma, que têm conhecimento de si mesma” (HOUSEN, 2000, p. 30).

conhecimento. E o gosto é a capacidade de produzir juízos, é um raciocínio sensível, mas não deixa de ser lógico e é também uma espécie sensível de juízo.

Qualquer processo que realiza um juízo de gosto contém as seguintes capacidades psicológicas: a inteligência (identificar aspectos semelhantes); a discriminação (discriminar diversos aspectos da mesma coisa); a memória (conhecimento acumulado que influencia à sensibilidade de julgar); a imaginação (reproduzir impressões sensoriais); a ficção (combinação de ideias que torna a possibilidade da cognição sensível); o gosto (juízo sensível sobre os dados sensoriais); a expectativa dos casos similares (prever o acontecimento de eventos semelhantes); e a caracterização (conseguir uma expressão boa e correta). O pensamento belo, a cognição sensível e a atividade mental de uma maneira vívida podem não atingir o ideal, porém, se forem ativos contribuirão com a perfeição do fenômeno. Baumgarten alcançou o seu objetivo que foi saber que a cognição sensível ou a estética é importante tanto quanto o raciocínio lógico. Como também, entendeu que a consciência é capaz de descobrir a verdade pela percepção se a simbologia do mundo for apropriada.

Kant e Baumgarten se lançaram ao estudo da estética por uma perspectiva lógica. No entanto, existe uma diferença entre os dois: Baumgarten considerou que há uma harmonia na criação divina e no mundo físico; por outro lado, Kant visualizou a harmonia como um resultado da condição humana (ter o sentimento de prazer na livre interação das capacidades mentais). O Romantismo acreditava que atrás dos objetos havia um mundo diferente; pois uma das suas normas se baseava em sentir as coisas românticas e não as captar pelo pensamento racional, buscavam confiar no coração humano. Na estética experimental, surgindo da teoria de Fechner¹⁷, a estética não é apenas a beleza, é possível que em sua dimensão se encontre um juízo do belo e do feio, mas não como opostos, e sim pelo efeito entre o juízo estético e o juízo emocional de forma semântica conforme a imagem que observa e o processo mental/ emocional que ocorre, como por exemplo: belo – feio, agradável – desagradável, feliz – triste, complexo – simples, excitante – tranquilizante, claro – vago, concreto – abstrato, compreensão, empatia, racional – emocional, grosseiro – cortês, em movimento – parado, etc. Ou seja, todas essas emoções podem surgir no contemplador a depender do resultado do estímulo emocional e do juízo estético à que se chegou a cognição sensível.

As conexões excitatórias entre nodos (representação e equivalência dos neurônios) e as inibidoras estão relacionadas a nossa memória prolongada, a sensação e a percepção. Dois

¹⁷ “Pretendia dar início a uma teoria estética a partir de um conjunto de factos: factos do objecto físico, factos sobre prazer e desprazer, factos sobre as condições antecedentes e factos sobre consequências que poderiam ter essa experiência, isto é, ele privilegiava essencialmente uma abordagem empírica” (HOUSEN, 2000, p. 46).

exemplos de como isso acontece, é quando “a percepção de uma forma colorida em movimento implica a activação de nodos em módulos bastante isolados dedicados à posição, forma, cor e movimento [...]” (HOUSEN, 2000, p. 69) e quando as “lesões centrais do cérebro mostram que, ao vermos uma pessoa, módulos diferentes percebem o corpo, a cara e a expressão facial” (HOUSEN, 2000, p. 69). Para entender como essas conexões ocorrem, Colin Martindale¹⁸, explica:

Tenho igualmente defendido que cada módulo se organiza em vários estratos com conexões verticais, sendo quase sempre excitáveis e com inibição lateral operando em cada estrato. Este é o modo como está organizado o cérebro. Em qualquer estrato de um módulo, tenho afirmado que os nodos se distribuem em termos analógicos. Quanto mais semelhantes forem duas coisas, tanto mais perto estarão os nodos que os codificam. Esta disposição permite-nos explicar uma grande variedade de fenómenos cognitivos (HOUSEN, 2000, p. 69).

Quanto a teoria da rede neuronal, ela trata da questão do bom e do mau gosto. As redes neurais fazem uma diferença em sua complexidade, sobre o que está relacionado à inteligência e à criatividade. Direto ao ponto, o mau gosto se refere a aplicar as normas corretas de uma maneira incorreta. Por exemplo, uma “[...] pessoa que pinta a sua casa de roxo e laranja. São cores complementares que, na realidade, são preferidas isoladamente. Para uma rede muito simples, isto pode obscurecer o facto que não ficam bem quando se trata de pintar uma casa” (HOUSEN, 2000, p. 103). Com isso, leva-se a saber que a maior parte dos casos de mau gosto são entregues ao obscurecimento, a atenção e ao interesse. O cérebro dominado pela emoção e não pela cognição e nem pelos sentimentos mais dedicados são considerados pecados estéticos de perpetração, os quais são incuráveis. E as pessoas que diferenciam a beleza da falta de beleza cometem os pecados estéticos de omissão, porém, esses são difíceis de serem tratados.

De acordo com Dmitry A. Leontiev¹⁹, a educação estética não se reduz ao conhecimento e à informação, pois, o contato com a arte, de um modo adequado experimentado e assimilado, é algo que tem mais a ver com a intimidade do desenvolvimento pessoal e da personalidade, do que somente com a adaptação social. (HOUSEN, 2000, p. 128). A Psicologia da Arte levanta uma questão sobre qual é o significado da arte para nós. A partir disso, a resposta se constitui na expressão de que a arte com seus múltiplos aspectos, dos quais alguns têm uma correlação com a comunicação interpessoal, os média, a psicoterapia, o amor, o autoconhecimento e o

¹⁸ Um dos autores da organização do livro “Educação Estética e Artística: abordagens transdisciplinares” (referência deste tópico).

¹⁹ Um outro autor da organização do livro “Educação Estética e Artística: abordagens transdisciplinares” (referência deste tópico).

conhecimento do outro, etc., e outros são específicos na disposição da natureza e únicos, assim, ela transmite significados pessoais da realidade do ser humano e produz um impacto profundo no âmago da personalidade humana. Por mais que essa arte não seja sempre feita por traços essenciais, dando espaço também as características superficiais, ela continua ainda sendo uma arte, que comunica e faz sentir.

Os estudos experimentais, segundo a abordagem de Leontiev, reproduz sete estratégias de descrições livres e critérios para a identificação da personalidade em relação a arte, porém, especifica-se aqui a estratégia de uma linguagem artística que é de maior interesse para esta pesquisa:

Estratégias de descrições livres e critérios para sua identificação: Teatro – *Emocional* (Palavras e juízos que contêm uma avaliação emocional geral da peça como um todo ou dos seus aspectos, e impressão imediata da peça.); *Orientação para o enredo* (Descrição das ações da personagem, sucessão de eventos, enredo, narrativa.); *Tecnológica* (Juízos feitos como se do ponto de vista de um crítico do teatro, avaliação da encenação, trabalho do produtor e do actor, meios expressivos.); *De síntese* (Associações sobre questões do dia a dia, pessoais, filosóficas suscitadas pela peça.); *Associativa* (Associações sobre questões do dia-a-dia, pessoais, filosóficas suscitadas pela peça.); *Introspectiva* (Análise dos próprios estados e experiências suscitada pela peça.); *Espaço do teatro* (Juízos sobre a atmosfera, interior, eventos que ocorrem fora do palco no átrio do teatro.); *Cultural* (Juízos sobre as ligações da peça com tradições culturais, históricas ou estéticas, intenção do autor, etc.); *Pessoal* (Relacionado a peça com o contexto da biografia e personalidade próprias.) (HOUSEN, 2000, p. 136-137).

Às estratégias das livres descrições e suas reconstruções, é recomendável que sejam ensinadas de maneira a exercitar os olhos para observar uma obra de arte em seus diversos aspectos e facetas, conseqüentemente, para desenvolver o processo de apreciação e a personalidade do indivíduo. A apreciação artística é uma espécie de atividade mental complexa e espontânea que provém da natureza criativa comum da percepção e da criação artísticas.

A arte possui uma finalidade, entre tantas outras, que é colaborar no apuramento da sensibilidade e no desenvolvimento da criatividade dos indivíduos. Esta finalidade, na educação, é reconhecida como uma dimensão que contribui na ampliação das possibilidades cognitivas, afetivas e expressivas do indivíduo. Os contextos em que a experiência estética pode ser realizada é na escola, em oficina, em galeria, no museu, no teatro, numa sala de dança, em um concerto musical, em uma consulta às estruturas literárias e em outros espaços artísticos. Porém, recebemos respostas estéticas também dos objetos do cotidiano, mas não apenas das obras de arte como sendo o único motivo do prazer.

Na experiência estética, as crianças, os jovens e os adultos adquirem os valores estéticos pessoais, um vocabulário próprio das expressões artísticas e a partir do desenvolvimento das capacidades de observação, obtém também a atenção, a concentração, o sentido crítico e o respeito mútuo. Essa atividade leva todos a ter consciência de si mesmo e dos outros que compõem a sociedade. Como também, conquistam o procedimento de saber escutar, refletir e expressar suas emoções e seus sentimentos em uma determinada superfície simbólica. Desse modo,

Acredita-se que a educação estética e artística, processando-se num *continuum* ao longo da vida, tenha implicações no apuramento da sensibilidade e do sentido crítico, podendo constituir uma condição necessária para um nível cultural mais elevado das populações, prevenindo novas formas de ileteracia, facilitando a integração dos indivíduos na nossa Sociedade (HOUSEN, 2000, p. 241).

Aqui se encontra um esclarecimento das faculdades mentais, sensitivas e artísticas, da ocorrência da apreciação às obras de arte e aos objetos comuns, e da vivência de uma cognição sensível, por uma educação artística, necessariamente para se efetuar uma educação estética.

2.5 EPILOGUS

A perspectiva diderotiana apresenta que por meio da arte em um trabalho educativo, unido aos princípios morais e valores sociais, os cidadãos serão mais capazes de produzir o gosto e de ter o esclarecimento de que viver em uma sociedade harmoniosa atrai mais felicidade, em uma constância produtiva e significativa. Na afirmação de Reboul (2000), nós, enquanto seres humanos, devemos ser educados para sabermos vivenciar as nossas necessidades e direitos de pessoas condicionadas à *humanidade*, para que desta maneira possamos ter o prazer de partilhar as nossas ações particulares, num sistema mútuo. Read (2001), detalha que a arte movimenta as faculdades mentais e sensíveis, tornando o indivíduo com a sensibilidade e a intelectualidade mais afluída como uma aptidão para o conhecimento de si, enquanto ser psíquico e físico.

De acordo com a teoria organizada por Housen (2000), entende-se que a obra de arte, especificamente, o teatro, quando está sendo apresentado à apreciação do indivíduo, a faculdade mental e a faculdade dos sentimentos deste indivíduo procuram formular juízos estéticos e emocionais que darão condições para a interpretação e a expressão artística sobre o que foi visto e sentido, estabelecendo paralelamente um processo de formação cognitiva, afetiva e

expressiva; deste modo, constituindo uma personalidade criativa e sensível que pode fazer esse apreciador ter o desejo de uma cultura social mais desenvolvida e integrada.

Nesse sentido, a educação se fundamenta em um processo formativo humanitário, cultural e pessoal com as capacidades artísticas do teatro para desenvolver a mente e a cognição sensível da mulher e do homem, tornando-os conscientes, sensatos, bons, críticos, criativos e esclarecidos. Dessa forma, saberão observar o teatro e as demais obras de arte, mas, também, a partir delas, obter uma aprendizagem consistente, uma personalidade em integralização, estender os conhecimentos adquiridos para outros momentos e lugares, contribuir na própria “educação artística” e socializar uma visão de sociedade em coerência com o seu todo. Consequentemente, disseminará os aspectos da educação estética e efetivará de maneira acrescida o trabalho profundo e inteligente dessa ciência cognitiva.

3. TEATRO E EDUCAÇÃO – PEDAGOGIA DO TEATRO

3.1 CONCEPÇÃO EM RICHARD COURTNEY

Quando se fala em educação dramática²⁰, refere-se imediatamente ao jogo dramático, que é a sua base para suceder na escola o desenvolvimento da criança ou dos escolares. Esse jogo dramático é dividido em três estágios pela educação dramática, um *primário* que é o próprio jogo dramático para se trabalhar com estudantes de 5 a 11 anos, um *secundário* que é a relação entre jogo dramático²¹ e teatro²² para se trabalhar com estudantes de 11 a 18 anos e outro *terciário* que é o teatro com base no jogo dramático para se trabalhar com estudantes de 18 anos ou a mais. Todos esses métodos, separados em cada estágio, podem estar envolvidos na atividade dramática que for aplicada para qualquer idade, porque quando se realiza uma ação dramática ou uma ação teatral, os elementos de ambas estarão intrínsecos no mesmo movimento do “fazer drama” ou do processo dramático. E ao apresentar um drama, estaremos apresentando também um teatro.

A atividade no processo dramático é considerada uma das mais vitais para a humanidade, que gera e intensifica muitas qualidades em nosso “ser humano”. Isso ocorre em uma educação que cultiva o homem total e que focaliza nas habilidades criativas com o exercício da imaginação dramática. Essa educação deve ser oferecida desde a infância, de forma lúdica e sem coerção, para que a criança desenvolva a disposição natural de seu caráter. O lúdico proporciona exercícios das faculdades, construção de conhecimentos, prazer nas experiências, interação mútua e vida prática fundamentada na imaginação²³ e na criatividade²⁴.

Por outra via, o teatro escolar causa um bom efeito no jogador, no ator e no espectador, no tocante da memória, do pensamento, do gesto, da imaginação e da disciplina interna. O teatro abre um espaço para a mulher e o homem significar a vida dramática, viver a dualidade e a dialética, representar as etapas sucessivas da vida e o desejo de viver da mulher e do homem, sincrônico ao desejo de encontrar seu sentido no mundo. Mas, essa prática representativa deve

²⁰ “Em essência, a Educação Dramática é a criança jogando dramaticamente” (COURTNEY, 2010, n.p).

²¹ “Jogo dramático: jogo que contém personificação e/ou identificação”. *Idem*.

²² “Teatro: representar perante uma platéia”. *Idem*.

²³ “Imaginação (Uma função unificante com base em: (a) os processos cognitivos de relação e correlação; (b) o impulso conativo para a reconciliação, especialmente de emoções e sentimentos opostos)” (COURTNEY, 2010, p. 51).

²⁴ Com base na linguagem criativa em Courtney (2010), a criatividade é uma energia fluida do conjunto psíquico e emocional que inova, refaz e simboliza características do mundo real.

estar essencialmente ligada ao trabalho da espontaneidade²⁵ que é um elemento necessário para a arte, o jogo dramático, consequentemente, para uma educação criativa.

Pois, segundo Courtney, “a criatividade espontânea fundamenta-se na experiência dos sentidos e, quer a enfoquemos psicodramaticamente ou cineticamente, a espontaneidade tem sua base na imaginação dramática” (2010, p. 57). Que “a imaginação dramática está por trás de toda a aprendizagem humana, tanto do aprendizado social quanto do ‘acadêmico’. É o modo pelo qual o homem se relaciona com a vida [...]” (COURTNEY, 2010, p. 57). Por exemplo, a criança se relaciona de maneira dramática num jogo externo e o adulto se relaciona de forma interna em sua imaginação (COURTNEY, 2010, p. 57).

A mulher e o homem ao estarem brincando de variados modos na ação dramática, sob a sinestesia dos sentidos²⁶, eles se tornam mais globais do que numa criação de um ambiente assentado em um ou mais sentidos. Essa extensão de papéis deve ser exercitada, primeiro a partir do instinto, do impulso e da disposição da atuante e do atuante, para que depois, sejam-lhes apresentadas ideias, materiais e novos sentidos a sua interpretação, em um processo espontâneo de jogo, brincadeira, mímica, imitação e representação. Dessa forma, encontram-se fontes fundamentais para os métodos de uma educação dramática, ou podemos dizer também de uma educação artística.

A atividade espontânea estimulada pela improvisação e aperfeiçoada pela interpretação propicia um desenvolvimento da experiência dramática mais seguro e livre que contribui para uma aprendizagem escolar baseada em princípios básicos da educação dramática e uma aprendizagem disciplinar cênica. Com base nas noções de Caldwell Cook²⁷ em sua obra *The Play Way*²⁸, os princípios podem ser: a atuação pautada no aprendizado e na habilidade do fazer e da experiência, não somente do ler e do ouvir; o trabalho voltado com mais frequência no esforço da espontaneidade e do livre interesse, do que se prender a uma movimentação compulsiva e a uma aplicação pressionada; e o meio de estudo deve ser natural no jogo e na contextualização de compreensões coletivas. (COOK, 1917, p. 70, *apud* COURTNEY, 2010,

²⁵ “Espontaneidade (A acessibilidade deste poder para personalidade)” (COURTNEY, 2010, p. 51).

²⁶ “As células nervosas vivas do sistema nervoso estão constantemente passando por um duplo processo: enquanto que a atividade as desgasta, elas se reconstróem e estão prontas novamente para a ação. Tornam-se gradativamente sensíveis à estimulação e, porque estão constantemente recebendo estímulos dos órgãos dos sentidos, há um irresistível desejo de agir sempre que os centros nervosos estão em descanso” (COURTNEY, 2010, p. 21-22). E com a relação das diferentes sensações o organismo ganha mais vibração e vitalidade para a ação do jogo e da atividade dramática.

²⁷ Primeiro colaborador da “formulação da idéia básica de que a atividade dramática era um método bastante efetivo de aprendizagem [...]” (COURTNEY, 2010, p. 42).

²⁸ De acordo com a obra de Courtney (2010), *The Play Way* traduzido para o português significa “o método dramático”.

p. 45). E a aprendizagem disciplinar cênica pode ser situada de acordo com os objetivos de Stanley Evernden²⁹, que resumidamente são:

1. mover-se e falar confiante e apropriadamente, em uma ampla variedade de situações; 2. explorar situações, caráter e disposição de humor, etc. (preparando-se para a vida, ensaiando-a – crescimento da imaginação simpática); 3. “esgotar” noções imaturas e distorcidas, de maneira a deixar espaço para outras mais sãs e maduras; 4. adquirir prática na autodisciplina e cooperação com os outros no uso criativo da liberdade (treinamento social casual); 5. adquirir prática específica em comportamento social (p. ex. orientando um estranho, solicitando uma refeição, entrevista, etc.); 6. despender seus próprios recursos e assim estar pronto para nova aprendizagem (“enriquecimento desde fora”); 7. basear sua atuação, se e quando se decidirem pelo teatro, em um ser e fazer sincero, e não em técnicas para aparência e exibição. (EVERNDEN, [19--], p. 101, *apud* COURTNEY, 2010, p. 47-48).

Nesse processo de aprendizagem, o professor deve liderar e orientar os “estudantes de atuação” no desenvolvimento de suas habilidades cognitivas e expressivas e em sua própria autodisciplina, utilizando o método de assistir às ações e intervir no momento que for necessário. Os aprendizes têm a oportunidade de no espaço teatral experimentar as manifestações humanas com sua razão, seus desejos, sua consciência, seu gosto, sua sensibilidade e suas emoções, para simular, avaliar e refazer suas ações por meio de um indivíduo (persona) em relação com outros ou não, adquirindo de forma gradativa a consciência total e adequação contínua dos aspectos da vida, da qual o teatro depende para o seu laboratório de exames e estudos dela: a vida.

No amplo laboratório dramático, os processos mentais estão enraizados na experiência do sentido; já os sentidos e a inteligência se mantêm em uma relação entre si. Com isso, a sensibilidade, as artes, a apreciação e a ciência estão fundamentadas na ação dramática, como também, esta é a base na educação dramática para a criança. Assim como “o teatro é a base de toda educação criativa” (COURTNEY, 2010, p. 56).

A educação dramática, a educação criativa, o teatro, o jogo dramático, a imaginação dramática, a atividade dramática e a ação dramática, direcionam-se todos para o mesmo procedimento ou área, que é o experimento da arte ou a educação artística, em que atuamos na natureza e no conhecimento do teatro ampliando a cognição e as sensações da vida,

²⁹ A partir do livro de Courtney (2010), Stanley Evernden foi um precursor do “jogo dramático” com o trabalho de preparação de professores no Loughborough College of Education.

experimentada e simbólica, para uma apreensão estética e um desenvolvimento da consciência global³⁰. Desse modo, trabalhando diferentes campos de estudo, como:

Aspectos da filosofia, pois temos de examinar por que educamos nossas crianças dessa maneira; da psicanálise, para entender os símbolos utilizados pelas crianças e os motivos subliminares no contexto do jogo; da sociologia, pois atuar é uma atividade social que inclui a interação dos indivíduos; da psicologia social, porque imitação, identificação, desempenho de papéis e tudo o mais está diretamente ligado à atuação do homem em seu meio; da cognição e psicolinguística, pois o relacionamento entre a formação do conceito e linguagem influencia diretamente o método dramático de aprendizagem. E, ao aproximar-se do teatro, aspectos de matemática, física, engenharia, estética e outros campos de estudo vêm ampliar o nosso raio de ação. (COURTNEY, 2010, p. 58-59).

Por essa ótica, compreendemos basicamente o funcionamento da educação dramática e do teatro, seguido de seus efeitos. E sua influência em nosso organismo de ser vivo e no ambiente em que habitamos, mais publicamente aclamado como vida. Dando continuidade a isso, poderemos perceber no argumento a partir de Manso e Peixoto que o teatro é um espaço do pensar, do fazer e do reconstituir.

3.2 CONCEPÇÃO EM MANSO E PEIXOTO

O teatro é o pensar o porquê de cada coisa. Ele encaminha o drama, a arte e a vida para às questões filosóficas. Como uma atividade humana contemporânea, movimenta os elementos da linguística, os aspectos da história, os contextos sociais, a individualidade de cada ser e o quadro da educação. Essa arte teatral provoca a possibilidade de questionar, refletir, analisar e transmutar as ações ou a rotina do “palco da vida”.

A linguagem artística do faz de conta da ação, da simulação do agir, do real, do falso que se passa como verdadeiro, da possível maneira de ser, efetua uma cooperação com o desenvolvimento do homem no sentido de que ele se conheça melhor, pela função da arte e da educação, em que propriamente se aplicará uma “educação dos sentidos”.

Nesse sistema de educação, em meio à experiência do teatro, o indivíduo encontra a oportunidade de expressar as suas emoções, utilizar a razão e a crítica, criando e recriando a realidade pela subjetividade e pela emoção para se construir um outro conhecimento. É um caminho de testar as ações e os fatos, na tentativa de compreender o que já é existente, melhorar

³⁰ Segundo Courtney (2010), o desenvolvimento da consciência global é um crescimento em ramos da aprendizagem subordinados à experiência total, que são também meios, com os quais podemos compreender a vida.

o que necessita ser reconstituído e observar com as ferramentas do teatro as situações da vida humana, para com isso, seguir adiante na representação e fruição dos mesmos ou dos próximos eventos do dia a dia que são ininterruptos em nosso ambiente social.

Desse modo, identifica-se a arte teatral nessa concepção como uma experiência para entender melhor o próprio teatro, perceber as ações da vida humana e proporcionar uma educação dos sentidos. Adiante, será compreendido no que se refere às questões e aos desafios do teatro na educação, com os fundamentos metodológicos e teóricos apresentados por Ricardo Ottoni Vaz Japiassu.

3.3 CONCEPÇÃO EM RICARDO OTTONI VAZ JAPIASSU

O teórico Japiassu (2001) é convicto em seu pensamento de que não há apenas um caminho para se trabalhar o teatro na escola, porque nenhum dos variados caminhos podem ser absolutos, porém, podem ser diferentes, nos quais cada um visualiza a realidade de forma particular. Contudo, ele ainda ressalta que é preciso optar por um caminho mais seguro, completo, do que escolher um objetivo inapropriado ou do que ficar encurralado numa indecisão em que não sabemos qual objetivo produzirá mais efeito positivo.

Há uma definição separável de que *o jogo dramático* considera todos como *fazedores* do momento da imaginação, ou seja, todos são atores; e de que *o jogo teatral* considera todos de maneira alternada como *jogadores* e *observadores*, ou seja, em um momento alguns são jogadores e em outro momento alguns são observadores, e vice-versa. No entanto, o jogo dramático precede o jogo teatral, pois nessa passagem de um para o outro, a criança aprende de modo espontâneo e consciente a decodificar os significados para que possam ser utilizados em uma comunicação pública e representativa. De maneira diferenciada, o jogo dramático não requer necessariamente uma plateia, já o jogo teatral requer a presença de uma plateia. Apesar disso, os dois se desenvolvem da ação improvisada e da interação entre os jogadores.

Contudo, especifica-se mais agora o jogo teatral, mencionando que o seu princípio “é o mesmo da *improvisação teatral*, ou seja, a comunicação que emerge da espontaneidade das interações entre sujeitos engajados na solução cênica de um problema de atuação” (JAPIASSU, 2001, p. 26) e que a sua finalidade na educação escolar “é o *crescimento pessoal* e o *desenvolvimento cultural* dos jogadores por meio do domínio, da comunicação e do uso interativo da linguagem teatral, numa perspectiva improvisacional ou lúdica” (JAPIASSU, 2001, p. 26).

Historicamente, o movimento *Escola Nova* conquistou o nível epistemológico e o valor psicopedagógico para o papel do teatro no campo escolar, especificamente na educação infantil. No componente curricular da educação para crianças, jovens e adultos em países ocidentais, a inclusão do teatro contribuiu na democratização do ensino laico durante o século XX. Retornando a alguns tempos atrás, na Idade Média, as dramatizações nas escolas eram feitas através de leituras de peças em latim e como uma encenação para encerramento do ano letivo. De volta ao século XX, no qual são feitas descobertas envolvendo a pedagogia, a terapia e a semiologia do teatro a partir das pesquisas estéticas é que renovaram a linguagem teatral e das artes, superaram o uso do teatro como somente instrumento ou ferramenta para o ensino dos conteúdos extrateatrais e buscaram compreender os princípios pedagógicos do ensino do teatro. Além disso, a perspectiva contemporânea provoca novos avanços para o contexto teatral, como afirma Japiassu:

As experimentações e propostas estéticas teatrais contemporâneas influenciaram e continuam influenciando as diferentes abordagens do teatro na educação. Verifica-se, hoje, um amplo leque de possibilidades, uma espécie de mosaico de encaminhamentos pedagógicos do trabalho educativo com o teatro – decorrente de crenças, compromissos ideológicos, políticos e preferências estéticas de seus propositores. (JAPIASSU, 2001, p. 29).

Essa preocupação, fomentação e valorização ao sentido do teatro enquanto pedagogia, deparando-se às vezes entre as suas vias de alterações, é porque ele é um:

Importante *meio de comunicação e expressão* que articula aspectos plásticos, audiovisuais, musicais e lingüísticos em sua especificidade estética, o teatro passou a ser reconhecido como *forma de conhecimento* capaz de mobilizar, coordenando-as, as dimensões sensório-motora, simbólica, afetiva e cognitiva do educando, tornando-se útil na compreensão crítica da realidade humana culturalmente determinada. (JAPIASSU, 2001, p. 28).

Diante disso, demarca-se os métodos e as teorias em que Japiassu aborda referente ao drama em sua acepção lúdica, terapêutica, educativa e simbólica. Inicialmente, a *teoria psicodramática* que trata da experimentação de Moreno³¹ com a espontaneidade, a criatividade, o trabalho em grupo e a função terapêutica do teatro na educação; entre essas suas experiências, os procedimentos de método que foram utilizados no ensino do teatro são denominados de *auto-*

³¹ Jacob Levy Moreno foi um filósofo, psicólogo, médico e dramaturgo. Criou o psicodrama e a sociometria. E foi um dos primeiros a realizar estudos sobre a terapia em grupo.

*avaliação e protocolos de sessão*³². O próximo estudo foi a *teoria da peça didática* de Brecht³³ que é a apropriação da dramaturgia por grupos de jogadores para que aprendam com os comportamentos das personagens contidas em seus textos dramáticos, principalmente para que sejam conscientizados das múltiplas possibilidades de agir com o objetivo de modificar a realidade em que vivem. Slade³⁴, que construiu uma metodologia fundamentada na *abordagem instrumental do jogo dramático*, com o intuito de atingir a criatividade, o desenvolvimento moral ou a livre-expressão da estudante e do estudante, através da *concepção pedagógica anglo-saxônica do drama* que preza por aplicar uma aprendizagem transmitindo os conteúdos e os temas curriculares através da estrutura dramática. A metodologia de Viola Spolin³⁵ que formula um *sistema de jogos teatrais* especialmente para ser praticado no ensino do teatro para as crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos, que se encontram na educação básica, na educação superior ou em ação cultural. O *Teatro do Oprimido* de Augusto Boal³⁶ que “interessa-se pelo teatro como ação cultural estético-pedagógica que conduz e ensaia uma revolução política, econômica e histórica nas sociedades humanas” (JAPIASSU, 2001, p. 53). E a *terapia social da atuação* ou *da performance* (não tão investigada no Brasil), que com o seu efeito estético, clínico e educativo é dividida em *abordagem social da atuação* que é uma intervenção para colaborar no crescimento pessoal e no desenvolvimento cultural contemporâneo partindo da dialética *quem sou e quem estou me tornando*; e em *terapia social da performance* ou *psicologia performática* que é um programa que ajuda no desenvolvimento cultural, emocional e social das pessoas e que contribui na inovação educacional com as práticas teatrais de natureza lúdica e pedagógico-terapêutica.

Os estudos e as pesquisas em relação ao teatro e à educação no nosso país, apesar dos seus riscos de desvalorização e pouco investimento, ganha espaço de forma gradual com o teste de distintas abordagens instrumentais e estéticas do teatro na educação. Porém, é necessário que os grupos de pesquisa, os colegiados de cursos e os profissionais do teatro discutam, elaborem e solicitem o direito da formação de professores e de estudantes da educação básica na pedagogia do teatro, garantindo uma alfabetização estética e uma educação artística;

³² “Registros escritos pelos participantes das atividades desenvolvidas com a linguagem teatral no grupo” (JAPIASSU, 2001, p. 35).

³³ Bertolt Brecht foi um dramaturgo, romancista e poeta. Como também, foi o criador do teatro épico antiaristotélico.

³⁴ Peter Slade foi um pesquisador, escritor e dramaterapeuta. E dos primeiros a estudar o teatro para crianças. Também foi um especialista em desenvolver trabalhos voltados para pessoas com necessidades especiais.

³⁵ Viola Spolin foi uma autora e diretora de teatro, considerada como a fundadora do teatro improvisacional.

³⁶ Augusto Boal foi um autor e diretor de teatro, que criou a técnica do *Teatro do Oprimido* (expressão derivada da proposta educativa do pedagogo e filósofo Paulo Freire, que foi denominada de *Pedagogia do Oprimido*).

trazendo, assim, com que a legitimidade do ensino do teatro, como também, das demais linguagens artísticas (identificadas também no núcleo do teatro) contribuam no desenvolvimento educativo, cultural, social, político, econômico e principalmente humano. Em outra sistematização conceitual será possível assimilar mais sobre essa educação amalgamada com os atributos do teatro, dando sequência ao entendimento da relação teatro-educação a partir das reflexões e ideias dirigidas e organizadas textualmente por Narciso Telles.

3.4 CONCEPÇÃO EM NARCISO TELLES *ET AL.*

O autor Narciso Telles (2013) propõe a estratégia de “bricolagem” que é perceber a renovação de práticas e conteúdos para a utilização na sala de aula, fazendo com que as alunas e os alunos tenham um processo de conhecimento dinâmico e criativo conforme a situação presente da turma e do estado da escola. De acordo com isso, o artista-docente³⁷ deve também desenvolver a sua trajetória profissional montando e desmontando, continuamente, as atividades e os materiais de conhecimento para se adequar à sala de aula e às transformações culturais, sem se desvincular da prática artística e educativa, pois, segundo Telles,

Adentrar no cotidiano das aulas é a possibilidade que temos de perceber as escolhas táticas que cada grupo ou artista-docente utiliza nas suas atividades assim como compreender os lances dos participantes em cada trabalho proposto, a fim de estabelecer um exercício dialético entre o seu conhecimento e o que os participantes trazem de seu universo sociocultural. Nessa medida a aula se torna um momento de experimentar, refletir e elaborar um conhecimento dos elementos teatrais, buscando a vivência de uma atividade artística que permite uma ampliação de suas capacidades expressivas e consciência de grupo. (2013, p. 17-18).

Esse é um trabalho que exige uma cuidadosa atenção, utilizada em um tempo compassado e recuada de uma pressa que tenciona só para um produto final. Desse modo, organizando e tentando compreender da melhor maneira possível os elementos variados do meio artístico e dos outros campos do conhecimento, com o objetivo de que haja uma construção pedagógica e artística sustentada por um conteúdo consistentemente heterogêneo. É um percurso que engloba alunas, alunos, professoras e professores numa sala de aula, disponíveis para projetar essa interação da troca de pensamentos e sugestões no espaço do saber, como bem reconhecemos, a educação. Dito isso, exponha-se que Telles pretende que “o ensino de teatro precisa considerar que o conhecimento teatral é estabelecido nessas práticas de troca

³⁷ “O conceito de artista-docente parte da percepção não dissociativa entre a atividade artística e a pedagógica no âmbito teatral e sim, que ambas são subsidiadas pelos mesmos princípios [...]” (TELLES, 2013, p. 19).

entre o fazer e o ensinar, e todas as implicações e demandas de trabalho pertinentes a essa relação” (2013, p. 20). Em consonância a isso, o próprio teatro já possui em seu caráter ativo essa tendência de apresentar e apreender numa permuta ininterrupta que ocorre em sua superfície cênica entre atores e espectadores.

Por exemplo, nos experimentos da pesquisadora Celida Salume Mendonça³⁸ (uma das autoras da organização), as aulas eram iniciadas com jogos introdutórios sem que as alunas e os alunos tivessem o conhecimento prévio do texto que seria trabalhado durante a montagem. Os objetos foram disponibilizados para estimular a imaginação fazendo com que elas e eles criassem personagens e histórias ficcionais; espaços de improvisação eram proporcionados para a construção de novos materiais e de uma estética mais afastada do naturalismo e, alguns exercícios eram lançados para serem trabalhados em duplas e em grupos abrindo a possibilidade de relações reconhecidas entre personagens e a possibilidade de outras maneiras de combinação cênica, para que se chegasse ao processo de refinamento das cenas. A partir disso, foi que as alunas e os alunos tiveram acesso ao texto *Campo Geral* de Guimarães Rosa, o qual conta a história de um personagem chamado *Miguilim*, para que pudessem ler fragmentos e experimentar exercitando a voz, a entonação, o ritmo, a velocidade, o espaço-tempo, a distância, as ações, as reações, as personagens e as cenas. Assim, foram também proporcionados novos recursos para aperfeiçoamento das cenas, visitaç o de lugares, cria  o do roteiro e decis  es finais em conjunto para o fechamento da montagem. Tendo isso, as alunas e os alunos foram divididos entre a produ  o e a atua  o para a apresenta  o ou experimenta  o c  nica explorando os aspectos po  ticos, est  ticos, teatrais e pedag  gicos.

Nesse percurso que foi vivenciado pelas alunas e pelos alunos s  o compreendidos tr  s momentos distintos no desenvolvimento da montagem:

[...] A experimenta  o, quando foram feitas interven  es com diferentes materiais elaborados a partir do texto como pr  -texto; o momento de sele  o, que ocorre quando tudo o que foi experimentado passa gradualmente por um processo de escolhas; e a organiza  o, etapa final dos ensaios, quando o roteiro final j   foi elaborado, mas s  o realizadas diversas possibilidades de configura  o e encadeamento das cenas [...]. (MENDON  A, *apud* TELLES, 2013, p. 132).

³⁸ “   mestre em Literatura (UFSC) e doutora em Artes C  nicas (UFBA) [...]. Tem experi  ncia na   rea de artes, com   nfase no ensino de teatro, atuando principalmente nos temas: pedagogia do teatro, teatro na educa  o, forma  o de professores, dramaturgia, processos de cria  o, encena  o e pesquisa”. Informa  es a partir dessa refer  ncia: TELLES, N. (org.). **Pedagogia do Teatro**: pr  ticas contempor  neas na sala de aula. Campinas: Papirus, 2013. (Cole  o   gere).

Esse processo de aprendizagem teatral ocorreu através do agrupamento e da adequação das experiências de improvisação. O ato de recriar envolve o grupo em uma experiência estética e a reorganização dos meios testados é uma experiência artística para o movimento de produção. Isso, conforme ao que se encontra na abordagem, que “o fazer teatral facilita o acesso a uma consciência estética, trabalhando, ao mesmo tempo, aspectos poéticos e pedagógicos” (MENDONÇA, *apud* TELLES, 2013, p. 138), e que “a experiência estética nasceu do movimento, da relação com o outro, de um texto vivo que é moldado, experienciado” (MENDONÇA, *apud* TELLES, 2013, p. 138-139). Assim é que a cena contemporânea é exercitada com sua pluralidade, com uma criação teatral mais acessível, “que valoriza em seus processos a improvisação, o trabalho coletivo, a fragmentação, a utilização de recursos tecnológicos, a irreverência e diversidade dos espaços cênicos; mas o que nunca se altera é a presença humana” (MENDONÇA, *apud* TELLES, 2013, p. 139).

O professor de teatro ou *professor / encenador* coordena as propostas, as ideias, a utilização dos materiais, o tempo, o espaço e todo o andamento da criação artística, tentando estabelecer um equilíbrio do que precisa ser inserido no compartilhamento do jogo e do que não é adequado para o apuramento das cenas. Entre as diversas maneiras de conduzir esse percurso artístico, o professor de teatro deve buscar a pesquisa teórico-prático para que efetive a aproximação entre os trabalhos teatrais das escolas e as construções cênicas atuais, como também, deve estimular às alunas e aos alunos a desenvolver as atividades com um olhar investigativo, um sentido prazeroso, uma autoria criativa e um saber transformador guiados por uma pedagogia crítica e artística. No movimento dessa atividade, a estética é prática e norteada, ao passo que as alunas e os alunos constroem os conceitos, os conteúdos, os produtos e as ações no campo da teatralidade e de acordo como o professor/encenador conduz essa atmosfera da experiência teatral, que é conhecida, testada, transformada e concebida na sala de aula.

O espaço do aprender como um lugar plural, múltiplo e complexo automaticamente exige que se abra ao diálogo, principalmente quando se trata de uma aula de teatro que contém elementos diversos em sua carpintaria implicada por aspectos estéticos e artísticos. De acordo com isso, a autora Liliane Mundim³⁹ (membro da organização de Telles) entende que:

Os procedimentos embasados na perspectiva dialógica caminham em direção à abertura para críticas e opiniões diversas no coletivo da sala de aula e, nesse sentido, se constituem como movimentos que trabalham no viés da

³⁹ “É doutora em Teatro pela Unirio”. Informações encontradas nessa referência: TELLES, N. (org.). **Pedagogia do Teatro: práticas contemporâneas na sala de aula**. Campinas: Papirus, 2013. (Coleção Ágere).

intertextualidade, da perspectiva de ações propositivas e na potencialização do sujeito autônomo para que experimente as diversas maneiras de pensar o mundo com base no pensamento complexo que concebe o sujeito como “(...) aquele que dá unidade e invariância a uma pluralidade de personagens, de caracteres, de potencialidades (...)”. Portanto, imbuídos “de uma concepção complexa do sujeito”. (TELLES, 2013, p. 192).

Dessa forma, o teatro inserido no campo da educação facilita o desenvolvimento das discussões sobre a função da escola, dos administradores e dos professores. Como também, proporciona a prática e a vivência do processo de aprender e desaprender para aprender de novo, em direção ao esclarecimento do teatro e da vida, para que se tenham prováveis conhecimentos sobre nós mesmos, os outros e o mundo em que vivemos. Contudo, agora, analisar-se-á a pedagogia do teatro, a partir do público, o qual é um dos elementos importantes para a realização do teatro; dessa forma, mais especificamente argumentando a pedagogia do espectador, sobre como essas práticas teatrais influenciam na formação dos espectadores.

3.5 CONCEPÇÃO EM FLÁVIO DESGRANGES

Os exercícios e espetáculos teatrais e as práticas artísticas são para os diversos espaços, como escolas, universidades, igrejas, fábricas, sindicatos, empresas, hospitais, presídios, ruas e entre outros. Os momentos de experiência em cada um desses locais são para avaliar as relações sociais presentes, a reação do público que assiste às ações artísticas e como e o que estas acarretam nas respectivas instituições ou áreas. Desgranges (2015), relata que movimentos contraculturais no passado focavam seu trabalho em espetáculos para um público mais amplo, na busca de manter o funcionamento vívido do teatro, de implementar ações políticas de conscientização, de proporcionar momentos de debate sobre questões que atingiam à sociedade e de intervir colaborando no remanejamento dos órgãos sociais. Tais grupos artísticos funcionavam da seguinte maneira:

Esses artistas, impulsionados pelo cansaço diante de práticas teatrais conhecidas e pelo desejo de extinguir o fosso que separava o palco da platéia, conceberam métodos bastante particulares que tinham o objetivo de provocar a atitude do público diante dos fatos trazidos à cena. Essas formas dramáticas continham, assim, uma proposta pedagógica atrelada ao interesse artístico e estavam calcadas, em grande parte, na intervenção direta da platéia no evento artístico. Esses experimentos permitiram o redimensionamento da posição do espectador em sua relação com a obra teatral. (DESGRANGES, 2015, p. 47).

De modo que, eles dirigiam as atividades em uma perspectiva mais vanguardista:

Propondo uma nova maneira de compreender a atuação política, a ação por meio do teatro, um instrumento revolucionário, provocaria a potência imaginativa e transformadora do público. As formas artísticas mais surpreendentes e contraditórias surgiram neste período, todas encaixadas em um movimento comum, de um radicalismo com grande vitalidade, em permanente contestação à sociedade e cultura dominantes, que desconstruía os espaços teatrais tradicionais e transbordava pelas ruas e outros locais à procura de espectadores, diminuindo a distância entre vida teatral e vida social. (DESGRANGES, 2015, p. 48).

Desta nova maneira, nasceu o movimento que zelava pelo direito de a criança poder participar da produção cultural e da prática artística, que era algo em que esses artistas acreditavam na formação dos espectadores infantis, porque, assim, estariam constituindo espectadores do futuro que provavelmente seriam os estimuladores de público e educadores de instituições para a crescente frequência de contato com a arte e o desenvolvimento estrutural desta. Segundo Desgranges:

O crescimento de produções teatrais para a infância aconteceu em concomitância com o estreitamento das relações do teatro com a escola. Motivadas pela possibilidade de alcançar todas as crianças, de todas as classes sociais, uma grande quantidade e variedade de espetáculos e oficinas teatrais passaram a ser realizados em instituições educacionais. Havia também nessa iniciativa um anseio de modificar o próprio sistema escolar, considerado esclerosado, abrindo-o à arte e aos artistas. (2015, p. 49).

Como também:

As trupes passaram, assim, a visitar com maior frequência as escolas, propondo diversas atividades de expressão dramática, com o objetivo de sensibilizar crianças e jovens para o teatro. Essas práticas, que passaram a ser conceituadas como *animações teatrais*, tanto podiam organizar-se em torno de um espetáculo teatral, dinamizando a compreensão da encenação vista pelos alunos, quanto se estruturar como oficinas teatrais autônomas que, trabalhando a expressividade e criatividade dos participantes, não tinham necessariamente ligação com uma determinada peça de teatro. (2015, p. 49).

Entre essas animações, as *animações teatrais autônomas* (desvinculadas a espetáculo teatral), manifestavam-se por meio de oficinas independentes com a aplicação de jogos e exercícios em escolas, fábricas, sindicatos, associações de moradores, etc, favorecendo aos participantes a atitude de questionar a particularidade de suas vidas, de formular ideias e de alterar o ambiente de convívio. Havia também as *animações teatrais periféricas* que objetivavam, em primeiro lugar, fazer a execução da formação de espectadores, através de exercícios, leitura de peça, utilização dos refletores, criação da sonoplastia, construção de materiais cenográficos e entre outros; essas animações poderiam ocorrer antes ou depois da

peça. Contudo, em algumas regiões, onde essas práticas eram apresentadas, alguns artistas e educadores se posicionaram contra a essas animações teatrais serem feitas antes dos espetáculos porque poderia ocorrer o risco de apagar a magia da encenação e de condicionar de forma padronizada a leitura das alunas e dos alunos diante da obra. Por isso, era preferível por eles que as animações fossem realizadas após os espetáculos, porque seria mais adequado para explorar de maneira pedagógica a experiência artística, através dos jogos e exercícios teatrais.

Além disso, existiam outros tipos de animações teatrais que aconteciam à volta dos espetáculos, que eram as *animações teatrais de integração escolar*, que pretendiam integrar a obra teatral por meio de exercícios ao conhecimento de outras áreas. As *animações teatrais de expressão*, que eram a constituição de oficinas e atividades teatrais através de jogos de improvisação, de exercício da escrita e de ateliês de criação plástica para a aprendizagem da linguagem teatral e para a criação de um espetáculo a partir do trabalho coletivo dos estudantes. As *animações teatrais de leitura*, divididas em *animações de leitura horizontal*, que procuravam colocar o tema da peça em debate e em *animações de leitura transversal*, que buscavam capacitar os espectadores para decodificar os signos identificados na encenação; essas animações eram feitas mediante os exercícios que conduziam as alunas-espectadoras e os alunos-espectadores para a compreensão dos elementos cênicos de uma determinada peça teatral. O procedimento educacional dessas animações tinha o objetivo de desenvolver a criatividade e o espírito crítico de todos os participantes.

Na França e na Bélgica, em 1990, a ideia de animação foi substituída pelo entendimento de *mediação teatral*, que é uma prática que abrange ações artísticas, ações pedagógicas e formação de espectadores. A mediação teatral está baseada em qualquer ação que se posicione como intermediária entre o palco e a plateia, com o intuito de aprimorar a relação do espectador com a obra teatral por meio de atividades experimentais, prazerosas e formadoras que estreitem os laços dessa relação estética.

Os professores e mediadores culturais têm a tarefa de mediar o público para dialogar de modo livre com a obra, elaborar suas questões, constituir suas respostas, encaminhar todas as classes sociais a ter acesso livre ao teatro, preparar momentos de apreciação escolar perante os laboratórios cênicos e espetáculos teatrais em uma disciplina curricular de teatro ou arte e favorecer eventos culturais nos quais possam assistir às peças teatrais de caráter mais popular. Essa é a variedade de procedimentos em que esses formadores devem oferecer às comunidades em geral.

Mas, para isso, é preciso também que esses formadores sejam “apaixonados por arte, doidos por teatro, loucos pelo prazer dialógico, imaginativo, estético, pois a existência de um relacionamento positivo das crianças e jovens com a arte teatral depende, em larga medida, da formação desses educadores. [Desse modo] é preciso educar, formar os formadores, propiciar experiência para se criar gosto por essa experiência, propor processos apaixonantes para formar apaixonados” (DESGRANGES, 2015, p. 68).

Assim, as mediações possibilitam aos participantes criar um gosto de ser espectador, como também, atuante diante da obra e futuramente quem sabe ter a pretensão de ser uma próxima formadora ou um próximo formador. Desde que, também, os espectadores deem importância ao que é apresentado na cena, tenham uma participação crítico-criativa na apreciação, encarem um desafio estético efetivo no processo de contemplação da obra, estimulem e adquiram uma intensidade potente e necessária do prazer teatral e leiam os signos da obra cênica a partir da análise artística e estética. Desta maneira, sendo aberta e aplicável para toda faixa etária e todo tipo de público.

Dessa forma, compreende-se a construção de formação do espectador, o diálogo estético, a linguagem teatral, a investigação do fazer artístico, a vivência cultural e os procedimentos da pedagogia do teatro com enfoque mais no público, ou podemos dizer nos leitores estéticos. Em consequência disso, faz-se necessário efetuar uma análise das complicações que levam a ocorrência do distanciamento da aplicabilidade do teatro nas instituições educativas brasileiras.

3.6 CONCEPÇÃO EM FABIANO TADEU GRAZIOLI

A arte dramática desenvolve diversos costumes e atitudes que influenciam no comportamento afetivo e cognitivo. O teatro é uma arte revolucionária que contribui com o conjunto da mulher e do homem, como seres que contêm corpo, mente e espírito, direcionando-os a uma educação criativa e espontânea. É também atribuído ao teatro um caráter tridimensional que trabalha raciocínio, emoção e sensibilidade na educação para edificar a verdade de um grupo social e para desenvolver o processo dramático com vivacidade, participação e criticidade.

A atividade teatral possui também a função de desenvolver o humano em seu sentido particular, depois, em uma dimensão maior, visando a importância do espaço, do tempo e da cultura dos cidadãos. A arte dramática promove o crescimento cultural em direção à

compreensão da própria cultura, ao aprimoramento dessa cultura e ao reconhecimento de outras culturas que presam e promovem a diversificação.

No teatro, trabalhar o contexto da justiça e da solidariedade permite pôr em prática a interação entre os envolvidos na arte dramática para que ampliem a sua compreensão sobre a realidade vivida e não vivida. E o próprio teatro “[...] pode tornar os educandos pessoas mais confiantes em si próprias, com mais segurança e respeito pelos seus sentimentos e também pelo sentimento dos outros, com capacidade para pensar sobre o que lhes é imposto pelos meios de comunicação de massa [...]” (SITTA e POTRICH, 2005, p. 115, *apud* GRAZIOLI, 2008, p. 14); assim como, também, “[...] levando-os a repensar e avaliar suas escolhas pessoais e culturais e, quem sabe, optar por serem consumidores ou produtores da verdadeira arte, ou seja, da arte que possibilite sua emancipação e seu crescimento” (GRAZIOLI, 2008, p. 14).

A experiência estética a partir da leitura de um texto dramático, da recepção do espetáculo teatral e da participação no processo de encenação formam os sujeitos no espaço da escola e da sociedade. “É a partir dessas experiências que a relação do indivíduo com o espaço com o qual ele se relaciona torna-se mais intensa e significativa, pois lhe possibilita interagir significativamente com as diversas formas artísticas” (GRAZIOLI, 2008, p. 15). Entretanto, vale chamar a atenção para o fato de que,

[...] O ser humano precisa ser “educado” esteticamente para, desse modo, perceber e reagir ante as propostas estéticas do cotidiano, desfrutando da possibilidade de escolher os produtos culturais que desejar, tendo a garantia de o fazer dentre aqueles que realmente contribuam, de algum modo, para o seu crescimento. (GRAZIOLI, 2008, p. 16).

Especificamente na linguagem teatral, os elementos que necessitam ser assimilados com seus significados e aspectos são: o texto, a interpretação, os exercícios cênicos, o cenário, os figurinos, a sonoplastia, a iluminação e os adereços. Nessa fruição, a recepção dos elementos *formais* (componentes audiovisuais da encenação) e dos elementos *narrativos* (tudo que se desenvolve ou acontece na cena) deve ser satisfatória a ponto de propiciar uma interação entre teatro e espectador que garanta uma experiência teatral intensa e frutífera.

Por outro lado, conforme Grazioli (2008), algumas escolas se tornam adversas às práticas teatrais, devido à falta de conhecimento do trabalho e da elaboração teatral, das técnicas e dos instrumentos de aprendizagem do teatro, do tempo e do espaço de criação dramática, da liberdade e da disciplina peculiar a essa atividade cênica. Visto que,

O esvaziar-se da ludicidade, do jogo e da brincadeira a partir da quarta ou quinta série do ensino fundamental, e a tendência ao aniquilamento dessas

propriedades no ensino médio, somam-se à falta de capacitação dos professores, e esse conjunto de elementos configura-se como obstáculo à integração significativa entre teatro e escola [...]. (GRAZIOLI, 2008, p. 19).

Essa dificuldade surge do receio de que os procedimentos do teatro possam romper com a hierarquia formada pelo professor detentor do conhecimento e aluna ou aluno mero espectador. E que a arte teatral pode dar a oportunidade aos estudantes de agir sobre a realidade e transformá-la com novos saberes artísticos e educativos. Dessa maneira, as alunas e os alunos não interagindo com a linguagem cênica, na ação do fazer e do apreciar, consecutivamente, haverá o distanciamento da plateia do teatro, assim também, da fruição estética, inibindo o envolvimento dos indivíduos com os princípios da arte teatral, a qual se poderia obter estabilidade, segurança e constante vontade de se relacionar de maneira mais íntima com as artes, em geral e o teatro, em particular.

3.7 EPILOGUS

Segundo Courtney (2010), a educação dramática é a base para o desenvolvimento de toda a educação de um indivíduo, mas não quer dizer que essa educação artística não faça mais parte do processo de aprendizagem do cidadão. Pelo contrário, ela deve permanecer como uma educação que trabalha a sensibilidade e a inteligência do ser, através das atividades lúdicas e imaginativas para que essa ou esse obtenha o conhecimento de si e dos outros, como seres em um processo de metamorfose e reconhecimento.

Manso e Peixoto (2015) atestam que o estilo artístico do teatro, juntamente com o contexto da educação, causa uma disposição para o pensar dos acontecimentos diários para que o ser humano atue ativamente sobre o seu meio social, com o objetivo de conquistar uma sociedade melhor, via as possibilidades da educação dos sentidos fundamentada na arte, na educação e na vida.

Sendo esse trabalho com o teatro múltiplo e complexo, convém seguir o pensamento de Japiassu (2001), que o ensino do teatro não se restringe apenas a um método, mas, por vários caminhos ele pode ser executado com suas respectivas fundamentações teóricas tratando de aspectos terapêuticos, estéticos e educativos, contribuindo com o desenvolvimento pessoal e cultural dos jogadores-observadores a partir das atividades teatrais.

Para a abordagem de Telles (2013), a nossa formação deve conter a estratégia de “bricolagem” sob a administração do ensino de teatro, na experiência estética construída em grupo pelos exercícios e montagens cênicas, dando a responsabilidade aos alunos, aos professores e aos administradores de poder analisar e selecionar os materiais e conteúdos

apropriados para cada momento de ensino-aprendizagem, aplicando, dessa forma, uma pedagogia dinâmica e uma arte epistemológica.

A partir dessas práticas teatrais, ampliam-se as alternativas de exercício e experiência com os relatos de Desgranges (2015), destacando as manifestações cênicas que eram praticadas, como as animações, mediações e atuações em diversos ambientes sociais, que formavam espectadores participativos e de olhar aguçado; com isso, modificando o teatro tradicional e a política das instituições, contanto que as intervenções artísticas fossem conduzidas por professores e mediadores culturais preparados no prazer dialógico, imaginativo e estético.

Desse modo, mencionando a perspectiva de Grazioli (2008), afirma-se que o teatro consegue desenvolver princípios necessários para uma população no exercício do raciocínio, da emoção e da sensibilidade, por meio de uma arte, uma escola e uma sociedade abertas à comunicação, à criatividade e ao crescimento; fazendo, assim, surgir relações solidárias, empáticas, tolerantes, etc.

Diante disso, é perceptível que o teatro e a educação possuem uma compatibilidade para transformação e progressão em ambos, como também, nas demais áreas do saber. Contudo, não basta o teatro e a educação ser ou ter potência. Além disso, é preciso que os profissionais e os participantes dessas áreas ou respectivas instituições tenham a atitude de fazer acontecer uma educação artística e um desenvolvimento estético, com os artefatos da educação, do teatro e caso seja imprescindível, das demais linguagens artísticas também. Pois, uma sociedade bem formada democraticamente, sensibilizada e renovada em sua estrutura moral atende aos anseios da “arte de representar”, da “arte de formar” e do “teatro-educação”.

4. A EDUCAÇÃO ESTÉTICA E O ENSINO DO TEATRO

4.1 CONCEPÇÃO EM FRIEDRICH SCHILLER

O homem sensível não pode ser racional sem antes não se tornar estético. Com a sua disposição para a estética acaba manifestando juízos universais, através dos quais poderá agir imediatamente. Por meio da disposição estética do espírito, a espontaneidade da razão dá os seus primeiros passos no campo da sensibilidade, a faculdade da sensação é rompida em seus próprios domínios e o ser humano com o seu físico é enaltecido juntamente com o seu espírito que deste momento em diante só precisará se desenvolver de acordo com as leis da liberdade.

Para a cultura, há uma responsabilidade que é levar o homem em seu estado físico à forma e fazer com que ele esteja em seu estado estético presente no sentido da beleza, porque só assim ele poderá entrar em seu estado moral. Ou seja, “no estado *físico* o homem apenas sofre o poder da natureza, liberta-se deste poder no estado *estético*, e o domina no estado *moral*” (SCHILLER, 2002, p. 119). De forma mais explícita,

Em seu primeiro estado físico, o homem capta o mundo sensível de maneira puramente passiva, apenas sente, sendo plenamente uno com ele, e justamente por ser o próprio homem apenas mundo, não há ainda mundo para ele. Somente quando, em estado estético, ele o coloca fora de si ou o *contempla*, sua personalidade se descola dele, e um mundo lhe aparece porque deixou de ser uno com ele. (SCHILLER, 2002, p. 125).

Em relação a beleza, ela é um objeto de nossa contemplação, concomitantemente, estado de nosso sujeito. Diante dela apreciamos e nela vivenciamos sentindo o nosso estado e nossa ação numa harmonia sensível ligada à unidade lógica ou moral. Por essa acepção contemplativa, Schiller explana que:

Ora, como na fruição da beleza ou na *unidade estética* se dá uma *unificação real* e uma alternância da matéria com a forma, da passividade com a atividade, por isso mesmo se prova a *unificabilidade* das duas naturezas, a exequibilidade do infinito no finito, portanto a possibilidade da humanidade mais sublime. (SCHILLER, 2002, p. 128).

Assim sendo, a atividade conduz à fruição e a fruição conduz à atividade, com isso, os sentidos e o espírito, a capacidade receptiva e formadora conseguirão se dilatar em uma frugalidade alegre, apresentando desse modo a beleza e a qualidade humana.

Contudo, a aparência que leva o homem ao conhecimento real através dos sentidos desperta o impulso lúdico seguido do impulso mimético de criação desenvolvendo no exercício

da fruição a autonomia e uma estética livre. Já o impulso estético para a arte pode ser despertado à medida em que o homem for depositando o seu amor nessa aparência. Esta, pode ser uma aparência sincera e autônoma na qual as mulheres e os homens encontram o espírito, o gosto, a verdade, a vida real e a excelência das coisas, ou pode ser uma aparência falsa e necessitada na qual as mulheres e os homens encontram a impotência, a perversidade, o isolamento, a desvalorização moral e a incapacidade estética.

Entre esse movimento da fruição podemos entender diferentes impulsos que são desenvolvidos diante da grandiosidade estética. O impulso formal, que leva a fruição para as formas dos objetos para que os desejos sejam satisfeitos conforme a extensão e o grau dessa espécie. O impulso estético, que pode ser precoce ou tardio em sua fruição perante a aparência estética e que ainda recebe constantemente a intervenção do impulso sensível. O impulso lúdico, que é mais livre, que faz fruir o belo como um objeto mais íntimo e que considera o necessário como um prazer livre e o desnecessário como a melhor parte de sua alegria.

Entretanto, na sociedade é possível existir três Estados que são percebidos pela concepção estética. O Estado dinâmico em que o homem encontra o homem, no espaço dos direitos, delimitando a sua ação e que para ter uma sociedade precisa dominar a natureza através da natureza. O Estado ético, em que o homem, no espaço dos deveres e no círculo do belo convívio, é enfrentado pela lei e detido em sua vontade para que seja submetida à vontade geral. O Estado estético, em que o homem vê esse estado apenas como forma e fica defronte a ele somente como objeto do livre jogo, para que a vontade do todo seja submetida à disposição do indivíduo.

Conforme a organização desses Estados, entende-se que “todas as outras formas de representação dividem o homem, pois fundam-se exclusivamente na parte sensível ou na parte espiritual; somente a representação bela faz dele um todo, porque suas duas naturezas têm de estar de acordo” (SCHILLER, 2002, p. 140). Que “somente a beleza fruímos a um tempo como indivíduo e como espécie, isto é, como *representantes* da espécie” (SCHILLER, 2002, p. 140). E que “só a beleza faz feliz a todo mundo; e todos os seres experimentam sua magia e todos esquecem a limitação própria” (SCHILLER, 2002, p. 141).

Desse modo, o gosto⁴⁰ e a bela aparência⁴¹ se estendem até o domínio da razão e até o impulso natural, estabelecendo um equilíbrio para executar o conhecimento fora dos segredos da ciência e levá-lo para a abertura do senso comum com o objetivo de modificar o caráter da

⁴⁰ “Somente o gosto permite harmonia na sociedade, pois institui harmonia no indivíduo” (SCHILLER, 2002, p. 140).

⁴¹ Segundo Schiller (2002), podemos encontrar a bela aparência em todas as almas de disposição refinada.

escola em um tesouro público de toda a sociedade humana. Pois, com o Estado estético, todos, até os que trabalham como servos, são cidadãos livres que possuem os mesmos direitos independentemente da condição financeira ou classe social, sem ofensa a liberdade e a dignidade desses concernentes ao reino estético.

Na condição da mulher e do homem em seu processo de formação, identifica-se inúmeros impulsos e múltiplas capacidades que influenciam em suas etapas de evolução e em sua abertura ao estado de harmonia estética. Por ter assim essa consciência, a seguir, poder-se-á entender a relação da educação com a estética, a ética e o afeto no espaço da escola e da comunidade.

4.2 CONCEPÇÃO EM MEIRA E PILLOTTO

O pensamento de que a educação relacionada com a estética, a ética e o afeto em harmonia com os variados conhecimentos e variadas possibilidades de perceber e sentir a nossa realidade particular e coletiva, indica-nos que podemos manifestar diversos aspectos que estão dentro e fora do corpo pela capacidade do olhar, da escuta, do tato, da linguagem, do gesto, do movimento, do olfato, a partir da interrogação do sentido intuitivo que avalia os sentimentos, ou seja, investigando e percebendo o que acontece dentro do nosso corpo (em nossa interioridade) e o que acontece fora do nosso corpo (em nossa exterioridade). Há escolas que acreditam que o saber intelectual irá preparar muito bem as alunas e os alunos para o mercado de trabalho. Porém, é indispensável ressaltar que o ato de ensinar e aprender por meio da razão, sem a contribuição do afeto e do sensível, dificultam a efetivação necessária para se chegar a ter uma formação integral. Assim, também, esclarece-nos Meira e Pillotto, ao dizer em que “isso significa que não há como separar mente – pensamento do sensível – intuição, criação, percepção, imaginação e emoção. Ao criarmos ativamos corpo e mente como um todo absoluto que pensa e sente e, por isso, cria e produz” (2010, p. 30).

Com isso, o professor em seu percurso de aulas precisa mostrar disponibilidade às visões dos estudantes, não perdendo o controle da proposta de cada aula e de seu objetivo educativo, para proporcionar um espaço de experiência criativa e afetiva na relação e na construção do conhecimento racional, sensível e significativo. Esse professor, sendo ministrante da área artística ou de qualquer uma outra área, deve, assim, aplicar paralelamente essa educação do sensível⁴² com o seu domínio de conhecimento nos processos de criação e de afeto favorecendo

⁴² Essa educação está relacionada também ao que Meira e Pillotto constata, que “[...] O conhecimento sensível desencadeia um processo de enfrentamento do mundo e relações no limiar do racional, do emocional e do afetivo” (2010, p. 31).

aos estudantes uma sensibilidade estética, um ensino dinâmico, uma aprendizagem alegre e prazerosa e uma autêntica desenvoltura que possibilita enxergar o todo a partir do intelecto e da sensibilidade.

De forma mais específica, nas aulas de arte são desenvolvidas as atividades de cunho pedagógico, teórico-reflexivo, imaginativo e literalmente prático partindo da força criativa em que professor e estudantes compartilham suas experiências para uma ampliação das suas respectivas potencialidades. Nessa interação, precisa-se de concentração, fazer uma reflexão e controlar os anseios e os afetos, para que se possa produzir e nutrir uma vivência mais afetiva, facilitando ou dificultando comportamentos de apreciação, de interesse e de gosto pela articulação estética entre arte e vida.

Na mente humana, as imagens aparecem durante o período de práticas cotidianas, de relações pedagógicas e de como tratamos os afetos⁴³. Desse mesmo modo, elas surgem nas diferentes maneiras de montagem artística impulsionando para as diversas maneiras de criar através das situações, dos objetos, do corpo e dos seres; isso, envolto entre corpos que carregam impressões condensadas de passado, presente e devir em forma de ação. Pois, essa complexidade da imagem mental como uma natureza indizível é extremamente importante para o ato e o fato criador. De acordo com isso, como expressam Meira e Pillotto, “o pensamento humano, juntamente com os processos emocionais, afetivos, intuitivos, emotivos, criativos e perceptivos, faz parte dessa rede que compõe os elementos sensíveis e racionais, culminando no conhecimento e na complexidade do todo” (2010, p. 41).

Para se chegar a essa formação completa, o currículo integrado é aquele no qual oferecemos atividades diversas, neste caso atividades artísticas diversas, tanto para a formação continuada de professores, quanto para a formação de estudantes. Assim, o ensino deve estar vinculado aos saberes de outras áreas, às vivências dos aprendizes e ao contexto da própria arte e constantemente articulando razão e emoção em suas abordagens. Segundo Meira e Pillotto, “é a mente (emoções, intuições, valores...) do estudante que constrói essa integração. Portanto, um currículo integrado é um currículo do pensamento, sobre ideias, expressões, sensações e autonomia” (2010, p. 107). Ou seja, o currículo deve se manter em um movimento de aprendizagens no fazer artístico e na experiência estética, conectado com os saberes múltiplos e significativos numa disciplina em que se encontra a possibilidade de fazer uma conexão autônoma entre saberes.

⁴³ “Os afetos, então, ocorrem na interface dialógica, no cruzamento de forças e formas em que um altera o outro pela qualidade da comunicação que propõe” (MEIRA e PILLOTTO, 2010, p. 43).

Diante disso, essa formação baseia-se em articular os processos cognitivos com os processos sensíveis, considerando o contexto de dentro da escola e fora dela, para que, assim, haja a construção de sujeitos críticos, autônomos e humanos. Nessa condição, a escola construirá relações de interação entre seus protagonistas e a comunidade, contribuindo nos processos de reflexão que poder-se-ão transformar em novas ações comprometidas com a ética, o afeto e a educação estética.

Tendo essa abordagem, que discute sobre a importância do afeto na educação, a integralidade entre inteligível e sensível e a experiência artística e pedagógica no processo dialógico. A seguir, entenderemos o sentido e a contribuição do drama como uma via para se aplicar o ensino no contexto educativo, a partir da concepção e da perspectiva de Beatriz Ângela Vieira Cabral.

4.3 CONCEPÇÃO EM BEATRIZ ÂNGELA VIEIRA CABRAL

O processo contínuo de exploração de formas e de conteúdos, que é administrado pela investigação e negociação entre professor e aluno, é classificado como “o drama como método de ensino”, “eixo curricular” e / ou “tema gerador”, porém, cada um em seu caráter e entendimento escolar enquanto prática artística e pedagógica, mas que, todos possuem o mesmo processo dramático e a mesma função de investigação de conteúdo e experiência. Esse processo encadeia uma sucessão de episódios⁴⁴ que são gerados com fundamento em convenções teatrais, servindo-se, desta forma, para seu desdobramento e aprofundamento. Um exemplo claro sobre como funciona essa espécie de drama são as suas características de atividade de ensino, que são:

Contexto e circunstâncias de ficção, que tenham alguma ressonância com o texto real ou com os interesses específicos dos participantes; **processo** em desenvolvimento através de **episódios**, um **pré-texto** que delimite e potencialize a construção da narrativa teatral em grupo; e a mediação de um **professor-personagem**, que permite focalizar a situação sob perspectivas e obstáculos diversos [...]. (CABRAL, 2012, p. 12).

Ao estarem essas características, no processo dramático, algumas estratégias são essenciais para o desenvolvimento das suas etapas, como “as convenções teatrais que identificam formas distintas de ação dramática, a quantidade e a qualidade do material oferecido aos participantes, a delimitação e ambientação cênica” (CABRAL, 2012, p. 12).

⁴⁴ “Os **episódios** são fragmentos e / ou eventos que fazem parte de sua estrutura narrativa” (HEATHCOTE, 1980, n. p, *apud* CABRAL, 2012, p. 17).

Por outro lado, justificando dois aspectos que fazem parte do drama, se a dimensão artística e a dimensão educacional sustentam uma à outra, ambas terão o desempenho e o valor da experiência, na escola, de uma maneira bem-sucedida no processo de atividade dramática. Mas, se apartar as técnicas teatrais do contexto dramático, a força estética do teatro na educação pode perder a sua vivacidade, como também, se se afastar a natureza educacional, pode ocorrer a inatividade da mesma. Porém, se a vivência no processo do drama for aliada, ao mesmo tempo, ao fazer teatral, à ação, ao conhecimento e à apreciação, a compreensão dos participantes poderá ser transformada em um nível estético, artístico e sapiente.

O drama provoca novos níveis de questionamentos relacionados à diversidade da experiência humana, que serão conectados aos diferentes campos do currículo através da investigação de respostas entre professor e alunos em um trabalho no qual consigam constituir conhecimentos das suas realidades, de seu interesse individual e não apenas da mera reprodução do que já existe. Essa atividade no contexto teatral explora pontos que caracterizam este tipo de investigação, o qual podemos entender assim:

A natureza essencialmente social dessa atividade na área do teatro acentua sua dimensão ética, ideológica e política tanto quanto epistemológica. Ética, ao questionar os valores embutidos na prática sob investigação; ideológica, na medida em que a pesquisa realizada de forma coletiva prioriza, em si, a democratização do acesso e do conhecimento; política, em decorrência dos princípios de autonomia e cidadania subjacentes a estes processos. (CABRAL, 2012, p. 35).

Para Cabral (2012, p. 35) esse processo investigativo é adequado de forma específica para o estudo do teatro no contexto da educação, que associa teoria e prática conforme a interação entre professor e alunos.

Assim, o drama é um importante método que realça as ações humanas concretas e dissemina os significados das ações específicas de maneira avançada, com vista nas consequências que possam surgir para além do tempo presente. Para isso, é preciso também que o professor interaja e / ou intervenha de modo cabível no momento cênico, averiguando o motivo da ação cênica e seu efeito, quando a ação realizada necessitar de um apuramento. Deste modo, cumprindo um bom êxito de caminho dramático, pesquisa artística e experiência teatral.

Nesse contexto, discorre-se a compreensão do percurso dramático no ensino e a sua causa na faculdade de interação e construção de pensamento dos indivíduos. De acordo com isso, a seguir, será possível entender mais ainda esse procedimento de ensino com a colaboração do trabalho teórico que trata sobre o drama e o teatro na escola.

4.4 CONCEPÇÃO EM HELOISE BAURICH VIDOR

A perspectiva contemporânea propõe que o professor e o artista podem se tornar um binômio chamado de professor-artista, no caso do teatro chamado de professor-ator. Isto é, o artista ou o ator em suas ações artísticas pode ser também um professor e, desta mesma maneira, o professor em suas práticas pedagógicas pode ser também um artista ou um ator. Esta forma de aproximação pretende assegurar a teatralidade no programa curricular e mobilizar culturalmente as pessoas com conhecimentos e práticas embasadas que transformem possivelmente a realidade social, política, pedagógica e artística. “Assim, o elo de comunicação entre a arte e a educação é a própria ação do professor” (VIDOR, 2010, p. 17).

O professor, como um intelectual e um ser sensível, deve saber que o ensino é mais do que um conjunto de conhecimento e uma implementação de currículo, que o ensino é muito mais complexo do que regras e procedimentos prontos e que o ensino precisa estar de acordo com as especificidades e o contexto geral do âmbito escolar. Sendo assim, o professor de teatro deve ter clareza da sua linguagem artística na formação do indivíduo, argumentar e avaliar por ela, sem se desvencilhar dos métodos didáticos-educativos. Deste modo, o aluno e o professor criam a sua atmosfera de aula no espaço-tempo do teatro para dialogarem através da ficção da linguagem dramática e representativa referente às questões sociais e políticas, como também, sobre as brechas que são acumuladas durante o decorrer da aprendizagem escolar.

Mas, como essa aluna ou esse aluno participa desse tempo fictício em que assimila os dados da educação, além dos artísticos? A esta questão, assim se expressa Vidor:

Essencialmente o aluno é levado a falar dentro de uma situação ficcional, como ele mesmo ou como se fosse algum personagem ou ainda narrando algum acontecimento que não seja próprio da sua vivência. Assim, é levado a ampliar a sua percepção do mundo e das pessoas, colocando-se no “papel”. Ao mesmo tempo, quando se coloca diante do desconhecido, resgata suas próprias memórias, experiências e pontos de vista. (2010, p. 29).

No entanto, conforme o estudo de Vidor (2010), o drama na educação brasileira é para ser aplicado nas aulas de teatro, com a coordenação do professor, utilizando a característica do professor-personagem⁴⁵ que irá potencializar os elementos teatrais que se encontram nesse processo dramático. Por esse sentido,

⁴⁵ “O professor-personagem dá ênfase à caracterização, cria um discurso condizente com as circunstâncias do personagem em termos de época, nacionalidade, ideologia, criando assim uma individualidade, enunciando o texto literal de um autor seja ele dramático ou não” (VIDOR, 2010, p. 47).

Durante o processo do drama, este personagem interage nas improvisações do grupo, mantendo, porém, sua postura física e ideológica a fim de permitir o desenvolvimento de uma contra-argumentação pelo grupo. O professor vai refinar a caracterização em termos físicos, sonoros, visuais, mantendo assim a ideia de construção de personagem, um personagem determinado que possa ser trazido em diversos momentos do processo. (VIDOR, 2010, p. 47).

Diante disso, o professor no papel⁴⁶, o professor-personagem⁴⁷, o professor como um artista, ou melhor, o professor-artista⁴⁸ tem a necessidade de se preparar para suportar a sua própria espontaneidade e a do grupo; necessita também se aventurar em um ambiente novo, correr o risco no caos e nas etapas do trabalho; todavia, pode ser que ocorra em algum momento de o professor não conseguir estruturar um programa para o futuro, mas, isso não quer dizer que a sua força criativa juntamente com as forças criativas dos alunos não sejam o suficientes para superar e inventar planos inéditos ou com outro formato artístico-pedagógico.

O professor como um artista faz um equilíbrio entre o estético e o pedagógico e torna-se um mediador na transição entre o papel de ator e o papel de pedagogo. Nesse trabalho, a teatralidade⁴⁹, como uma potencialização, garante aos estudantes uma posição de observadores da obra e atuantes na obra para que ocorra uma aprendizagem completa no experimento dos elementos teatrais e no exercício do drama como uma via de ensino. Segundo Vidor (2010), o drama evidencia a sua contribuição no processo de ensino-aprendizagem do teatro e / ou da disciplina de teatro, com o trabalho coletivo e criativo que exercita a voz individual e em grupo, a prática da escrita, a expressão oral e a expressão corporal da aluna e do aluno; além de estimular ao professor a ser um professor-artista-intelectual⁵⁰ com flexibilidade, como também, com atividade e passividade de forma proporcional.

Aqui podemos ver a caracterização da teatralidade e da arte no funcionamento do drama, do próprio teatro, da própria arte e da educação em consonância com a agremiação dos

⁴⁶ “Assim, o professor no papel caracteriza-se como mais flexível de modo a explorar questões como a presença do ator, prontidão para o jogo, de modo a enfrentar as questões que surgem das relações de poder, através dos papéis [...]” (VIDOR, 2010, p. 97-98).

⁴⁷ “Enquanto que o professor-personagem se caracteriza pelo foco na representação de um personagem proveniente do texto dramático, mantendo a coerência lógica do texto, as palavras literais do autor, caracterizado física, sonora e visualmente e atrelado às ações propostas pelo texto” (VIDOR, 2010, p. 97-98).

⁴⁸ “[...] Minha proposta do professor-artista enfatiza a exploração da teatralidade e da aquisição da linguagem teatral pelo aluno [...]” (VIDOR, 2010, p. 47-48).

⁴⁹ “[...] A teatralidade é uma adjetivação que só ocorre enquanto alguém a atribui a uma situação ou pessoa” (CORNAGO, 2005, n. p, *apud* VIDOR, 2010, p. 99-100).

⁵⁰ O professor-artista-intelectual está relacionado ao que a autora expressa: “[...] Acredito que a maior tarefa que o professor-artista-intelectual tem, levando-se em conta a proposta da pedagogia pós-crítica, é de mudar a imagem do teatro dentro da escola. A maneira de mudar esta imagem é deixar claro que a disciplina teatro é uma disciplina que proporciona a aquisição de conhecimento ao aluno” (VIDOR, 2010, p. 101).

indivíduos. Adiante podemos compreender a condição estética em relação ao teatro (a arte), consequentemente, a educação na escola e a vida social.

4.5 CONCEPÇÃO EM GARZÓN GARZÓN

A condição estética⁵¹ está no trabalho de criação da arte (do teatro), em que se encontram os elementos estéticos, de equilíbrio, de beleza e de uma harmonia clara. Agora, quando se refere a estética do sujeito artístico, é preciso saber lidar com a sua condição cognitiva, sensorial e psíquica. Pois,

Em outras palavras, seria necessário ver se a estética está sujeita à educabilidade, ou às próprias tendências subjetivas do indivíduo, suas disposições genéticas ou que outra matéria os predispõe a um maior ou menor grau diante de uma condição estética que é reduzida ou refletida em sua própria vida cotidiana do indivíduo. (GARZÓN GARZÓN, 2013, p. 78).

De acordo com Garzón Garzón (2013), na reação do sujeito a uma sensação, a uma experiência e a um conhecimento, a sua ética e a sua estética são postas em jogo.

Com relação ao teatro, ele está conectado aos devires da humanidade e da sociedade. Os processos de formação teatral são realizados a partir de todos os elementos que compõem a compreensão de sua linguagem artística. Essa formação pode ser feita em diversos espaços do nosso cotidiano, por exemplo, numa rua, num ônibus, numa praça e não somente num edifício de um teatro, pois essa arte é um espaço social, especializado, político, afetivo e simbólico.

Entretanto, o teatro não foi constituído para o egocentrismo do ator, para a obediência cega às instruções padronizadas de um treinador, para os grupos privilegiados e / ou companhias privilegiadas, para apenas a comissão organizadora ou patrocinadora de um estabelecimento teatral e para a posse de conhecimento de professores de teatro. Pelo contrário, essa estrutura artística foi composta para a teorização, a prática, a poética, a estética, na ampla variedade da cultura, da arte, da vida, para uma intervenção não só em si mesmo, mas, no mundo e no outro.

Por isso, o teatro como uma disciplina, atividade curricular ou prática artística e cultural é para que as crianças, os jovens e os adultos possam obter o conhecimento, exercitar a intuição, inclinar-se para a descoberta, o gosto e o prazer. Dessa maneira, a escola, o meio acadêmico, as instituições e os ambientes culturais devem oferecer o teatro, a arte e a educação como um

⁵¹ É válido ressaltar que “a condição estética, portanto, é uma condição que, precedendo as linguagens artísticas, merece mais de uma questão ao desafiar a ação do artístico no ambiente escolar [...]” (GARZÓN GARZÓN, 2013, p. 78).

caminho de instigação, investigação, contemplação, aproximação, transformação e reconhecimento de si e dos outros.

4.6 *EPILOGUS*

Conforme o estudo aguçado de Schiller (2002), é a experiência estética mediante o impulso lúdico que consolida a nossa formação humana em harmonia e em verdade. Para Meira e Pillotto (2010), a educação do estudante deve ser desenvolvida com base na capacidade da razão, do afeto e do sensível, em um programa criativo e flexível proposto pelo professor, articulando dessa maneira com a noção estética, cultural e cotidiana. Esse procedimento pedagógico, pode ser aplicado em uma das atividades teatrais, que por meio de Cabral (2012) entende-se como o drama, um processo possível de se trabalhar a teoria e a prática estimulando a faculdade apreciativa, artística e cognitiva.

A partir da perspectiva de Vidor (2010), o professor-artista, como um intelecto-sensível, possui um olhar expandido em direção à teatralidade do processo dramático ou do conteúdo teatral, que desta maneira chega a alcançar um ensino e uma aprendizagem que são capazes de transfigurar, a depender da necessidade, a realidade política, social, educacional e artística. Já, partindo da compreensão de Garzón Garzón (2013), a condição estética se experimenta na criação da arte, mais especificamente do teatro, que torna a vivência escolar e social equilibrada, como também congruentemente ética, em sua forma de organização e em suas possíveis fases de inovação.

Por esse entrelaçamento de pensamentos, é entendível que o teatro e a sua aptidão de lecionar desenvolvem a intelectualidade e a sensibilidade em concordância com a conduta de vida apresentada por um determinado grupo de estudantes ou de pessoas e até pelo próprio professor ou condutor das atividades. Desta forma, ele (o teatro) oportuniza uma imersão na relação atmosférica da teatralidade e da espontaneidade estética, penetrando e firmando uma consciência e uma sensação na completude do sentido humano, em que a arte e a educação conduzem a partir dos seus aparatos atribuídos de conhecimentos válidos e significativos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema “O Ensino de Teatro como uma Possibilidade a uma Educação Estética” é um assunto e uma linha de pesquisa que procura entender como o teatro mediante a sua pedagogia aplica uma educação estética, consecutivamente, executa uma formação ética aos indivíduos e como viabiliza uma construção de saber e uma transformação no campo da arte, da educação, da ciência e da cidadania. Esse objeto é um conteúdo extremamente relevante no que diz respeito, principalmente, ao entendimento e ao desenvolvimento do teatro, da pedagogia do teatro e da educação sensorial, intelectual e bela via os mecanismos teatrais e dramáticos dessa linguagem artística.

A partir do pensamento de Denis Diderot, acerca de sua ideia do que é educação, é possível identificar que, para as pessoas alcançarem uma sociedade melhor e harmoniosa, é preciso que os indivíduos obtenham uma formação que contextualize os aspectos físicos, intelectuais, morais e estéticos para que, com isso, sejam instruídos, virtuosos, de bom gosto e felizes. Nesse sentido, Reboul acredita que se nós formos educados na acepção de uma cultura humana e não de um processo somente regrado, possuiremos bons valores individuais e sociais, uma maturidade independente e uma inteligência mais acurada, para que possamos estar mais preparados para encarar os desafios da vida cotidiana.

Além disso, Read menciona que essa educação deve passar pela arte, estimulando as capacidades mentais e físicas para o desenvolvimento intelectual e sensível. Com relação a essas capacidades mentais e físicas, Housen entende que no momento da apreciação a uma obra de arte, nesse caso o teatro, essas capacidades formularão juízos estéticos e emocionais que proporcionarão uma formação cognitiva, afetiva e expressiva aos indivíduos. Com isso, essa educação tornará mulheres e homens sensíveis, equilibrados na razão, decentes, analíticos, criativos e dialéticos, preparando-os constantemente no processo de aprendizagem e de análise às obras de arte, mais especificamente à obra teatral. Desse modo, contribuindo com a arte, a educação e a educação estética.

Courtney, afirma que a educação dramática é um jogo dramático fundamental para o desenvolvimento da criança e dos jogadores que fazem parte da escola e da vida, para que atinjam a extensão da apreensão estética e da consciência global. Tendo esse conhecimento, Manso e Peixoto declaram que o teatro e a educação, juntos, incitam o ser humano a refletir sobre as questões da vida em sociedade, de modo que as compreendam e encontrem resoluções plausíveis para a própria vida, o teatro e a educação.

Para Japiassu, o ensino do teatro se aplica por meio de diferentes métodos a partir de seus caracteres artísticos, dramáticos, estéticos, educativos e terapêuticos para, dessa maneira, colaborar no desenvolvimento da linguagem teatral, dos princípios pedagógicos, da cultura e da política social. Isso pode ser executado também com base no pensamento de Telles, que propõe a ideia de que as práticas e os conteúdos de teatro são viáveis de serem transmitidos de maneira renovada com o intuito de oferecer uma pedagogia dinâmica e uma arte transformadora para os alunos, os professores e todos que compõem a instituição escolar.

Diante disso, com Desgranges, abre-se mais, ainda, as possibilidades de uma experiência lúdica e teatral com a utilização das animações, mediações e atuações que podem anteceder, suceder ou proceder às apresentações teatrais, isso, dependendo de como o mediador e os participantes conduzem essa experiência artística no processo dramático e cênico; com esse exercício, os espectadores se tornam mais participativos e contemplativos mediante a capacidade de ação-ativa-reflexiva. Com isso, segundo Grazioli, esse teatro desenvolve o processo dramático e os princípios artísticos e sociais indispensáveis que poderão contribuir no conhecimento dos cidadãos em relação à linguagem teatral, à fruição estética e à conduta ética. Desta forma, a partir do teatro, da educação e da estética é possível se alcançar uma sociedade democrática, renovada em suas normas, concomitantemente em seus costumes sociais, tornando os indivíduos em pessoas elucidadas e sensibilizadas perante os fatos do dia a dia, ou seja, da vida humana.

Schiller reconhece que o homem, sendo um homem sensível, pode se tornar um homem estético por intermédio do impulso lúdico seguido do impulso mimético de criação para, depois, tornar-se um homem racional com os sentidos e o espírito livres, representando, assim, um ser humano com uma beleza harmoniosa e uma natureza sublime. Nesse sentido, Meira e Pillotto acreditam que o estudante (o ser humano) consegue se desenvolver na razão, no afeto e no sensível se for através de uma educação criativa e flexível com a condução de um professor que exercite a sensibilidade estética, a aprendizagem alegre e dinâmica, e a complexidade do todo.

Essa educação, que pode ser aplicada mediante a atividade dramática, para Cabral, é um processo dramático que colabora no crescimento estético, artístico e intelectual dos participantes que fazem parte dessa ação cênica e pedagógica. Nesse trabalho, Vidor assegura que o professor-artista como um educador sensível e intelectual busca compreender de forma profunda a sua própria pedagogia, a linguagem do drama e a realidade dos alunos para, com isso, favorecer um ensino e uma aprendizagem envolvida por um conteúdo artístico, político e social.

De acordo com isso, Garzón Garzón explica que para se obter uma experiência educacional e social de maneira equilibrada é preciso participar de uma convivência artística, estética e ética, as quais juntas possivelmente realizarão a transformação de uma determinada sociedade. Desse modo, o teatro como uma das linguagens da arte em parceria com o conhecimento educativo possuem a capacidade de criar momentos e espaços para a aprendizagem estética, que será simultaneamente uma oportunidade de desenvolvimento humano e democrático.

Os objetivos dessa investigação científica foram alcançados, a partir da identificação e compreensão de uma educação humana e acessível para todos, de um teatro amplo e contemporâneo, de uma relação imprescindível e promulgadora entre teatro e educação e, de uma educação possivelmente harmoniosa que o teatro pode proporcionar e executar nos diversos âmbitos da vida natural e social. Dessa maneira, entende-se que a hipótese de que o teatro como um propiciador de uma formação humana, por meio de uma educação estética e que necessariamente realiza uma formação ética, é corroborada por essa fundamentação teórica ao analisar e entender que esse teatro, em sua excelência, pedagogicamente e artisticamente contribui para a educação dos sentidos, conseqüentemente, para a boa formação dos seres humanos, os quais são suscetíveis e ativos ao ensino-aprendizagem e à maturidade da consciência humana.

Portanto, o ensino de teatro via uma educação estética, que é necessariamente também ética, possibilita aos estudantes e aos indivíduos uma maturidade em suas características sensíveis e intelectuais a partir das atividades dramáticas e teatrais que são coordenadas pelo professor-artista (especificamente para o teatro, pelo professor-ator) e pelo mediador cultural; as quais são estratégias e métodos artísticos e pedagógicos do teatro que são úteis e fundamentais para se efetuar uma educação criativa e contemporânea nas instituições, nas comunidades, nos movimentos sociais e nos espaços públicos e/ou privados. Desse modo, tentando garantir uma sociedade mais virtuosa, afetuosa, esclarecida, de bom gosto, criativa e feliz, ou podemos dizer, mais humana, ética, prazerosa e alegre.

6. REFERÊNCIAS

CABRAL, B. A. V. **Drama como Método de Ensino**. – 2. ed. – São Paulo: Hucitec, 2012.

COURTNEY, R. **Jogo, Teatro & Pensamento**: as bases intelectuais do teatro na educação. Tradução: Karen Astrid Müller e Silvana Garcia. São Paulo: Perspectiva, 2010.

DESGRANGES, F. **A Pedagogia do Espectador**. – 3. ed. – São Paulo: Hucitec, 2015.

GARZÓN GARZÓN, J. D. El Teatro em la Escuela: horizontes de una ética, génesis de una estética. **(Pensamiento), (palabra) y obra**, 2013, Vol.10(10), pp.74-87.

GRAZIOLI, F. T. Os Princípios Gerais do Teatro na Escola e o Afastamento da Atividade Teatral Significativa da Escola Brasileira. **Roteiro**, Joaçaba, v. 33, n. 1, p. 7-24, jan / jun. 2008.

HOUSEN, A.; et al. **Educação Estética e Artística**: abordagens transdisciplinares. Trad. Maria Emília Castel-Branco. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

JAPIASSU, R. O. V. **Metodologia do Ensino de Teatro**. Campinas: Papirus, 2001. – (Coleção Ágere).

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia Científica**. – 5 ed. – São Paulo: Atlas, 2008.

MANSO, A.; PEIXOTO, M. J. O Teatro como Palco do Filosofar: bases para uma pedagogia renovada. **Revista Portuguesa de Educação Artística**, 01 September 2015, Vol. 5 (1), pp.105-110.

MEIRA, M. R.; PILLOTTO, S. S. D. **Arte, Afeto e Educação**: a sensibilidade na ação pedagógica. Porto Alegre: Mediação, 2010.

READ, H. **A educação pela arte**. Tradução Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

REBOUL, O. **A Filosofia da Educação**. Lisboa: Edições 70, 2000.

SANTANA, C. A. de. **Educação e Literatura:** a “moral em exercício” em Diderot. 238 f. Doutorado (Tese) – Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Sergipe, 2013.

SCHILLER, F. **A Educação Estética do Homem:** numa série de cartas. Trad. Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. – 4 ed. – São Paulo: Editora Iluminuras, 2002.

TELLES, N. (org.). **Pedagogia do Teatro:** práticas contemporâneas na sala de aula. Campinas: Papirus, 2013. (Coleção Agere).

VIDOR, H. B. **Drama e Teatralidade:** o ensino do teatro na escola. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010. – (Coleção Educação e Arte).

ZAMBONI, S. **A Pesquisa em Arte:** um paralelo entre arte e ciência. – 2 ed. – Campinas: Autores Associados, 2001. – (Coleção polêmicas do nosso tempo).